

Von Bildungsversagerinnen zu Bildungserfolgreichen

Eine empirische Studie zu Bildungskarrieren von muslimischen Mädchen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund.

Dem Fachbereich Bildungswissenschaften der

Universität Duisburg-Essen

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

vorgelegte Dissertation

von

Theißen, Erika

aus Köln

Tag der Einreichung: 16. Mai 2017

Tag der Disputation: 05.12.2017

Gutachter: Frau Prof. Dr. Ursula Boos- Nünning
Herr Prof. Dr. Dr. Rauf Ceylan

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	3
1. FORSCHUNGSSTAND	11
1.1 Bildung von muslimischen jungen Frauen in Deutschland - Daten und Fakten	11
1.1.1 Bildungsbeteiligung in Deutschland	11
1.1.2 Bildungserfolg und Bildungserträge	14
1.1.3 Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	17
1.1.4 Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund.....	26
1.1.5 Die Bildungssituation türkisch-muslimischer junger Menschen.....	33
1.1.6 Die Bildungssituation türkisch-muslimischer junger Frauen	36
1.1.7 Weiterführende Überlegungen	37
1.2 Bildungserfolgreiche Migrant/innen in Deutschland	41
1.2.1 Bildungserfolgreiche Migrantinnen und Migranten als Thema empirischer	Untersuchungen..... 43
1.2.2 Schlussfolgerungen aus den Studien zu bildungserfolgreichen Migrantinnen und	Migranten
1.2.2.1 Die „Auswanderermigrant/innen“ und die „typischen Arbeitsmigrant /innen“	als übergeordnete Typen bildungserfolgreicher Migrantinnen und Migranten..... 98
1.2.2.2 Besondere weiterführende Ergebnisse einzelner Studien.....	103
1.2.2.3 Diskussion der übergreifenden Ergebnisse der qualitativen Studien	106
2. DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	114
2.1 Methode.....	114
2.1.1 Die Fragestellung	114
2.1.2 Das Untersuchungsdesign	116
2.1.3 Das Erhebungsinstrument.....	116
2.1.4 Die Gruppe der Befragten	117
2.2. Ergebnisse der Untersuchung.....	119
2.2.1. Daten zur Lebenssituation der Untersuchungsgruppe.....	119
2.2.1.1. Familiensituation, Einkommen und Bildungsniveau	119
2.2.1.2. Bildungsaufsteigerinnen mit hoher Religiosität	125
2.2.2 Aus Bildungsversagerinnen werden Bildungserfolgreiche	129
2.2.2.1 Diskontinuierliche Bildungslaufbahnen.....	129
2.2.2.2 Schlechte Schulleistungen in der deutschen Schule.....	132
2.2.2.3 Bildungserfolge im BFmF.....	133

2.2.2.4	Langfristige Bildungserfolge.....	139
2.2.3	Bildungserfolge erreichen und sichern.....	141
2.2.3.1.	Der Unterricht in der Schule und im BFmF im Vergleich	142
2.2.3.2	Bedingungen für erfolgreiches Lernen.....	150
2.2.3.3	Motivation zum nachträglichen Schulabschluss im BFmF	157
2.2.3.4	Wahrnehmung von Veränderungen durch die Teilnahme am Unterricht im BFmF und durch den Erwerb des Schulabschlusses	161
2.2.4	Das Wertesystem der religiösen sunnitischen Musliminnen türkischer Herkunft	164
	(als Unterstützung von Lernerfolgen)	
2.2.4.1	Ethnische Verortung.....	165
2.2.4.2	Bildungsorientierung und sozialer Status.....	168
2.2.4.3	Wertevorstellungen zu Familie und Glück.....	170
2.2.4.4	Arbeit, Beruf und Emanzipation im Wertesystem der befragten Musliminnen.....	171
2.2.4.5	Das Wertesystem religiöser muslimisch türkischer Migrantinnen im intergenerativen Vergleich	174
2.2.5	Zusammenfassung der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse	182
3.	WEGE ZUM ERFOLG	187
3.1	Ein dreifach belasteter Weg: türkisch, weiblich, muslimisch	187
3.2	Wege zum Bildungserfolg.....	198
3.3	Nachhaltigkeit der Veränderungen.....	211
4.	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN.....	219
	Literatur	228
 Anhang		
1.	Tabellenverzeichnis.....	248
2.	Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen	251
3.	Fragebogen zum Schulabschluss im BFmF e.V.....	261

Einleitung

Die Bildungssituation der Menschen in Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten stetig verbessert. Ohne Schulabschluss verlassen zwar immer noch 5,8 Prozent aller jungen Menschen in Deutschland die Schule, im Vergleich zu 2004 mit 8,5 Prozent ist dies aber eine deutliche Verbesserung. Eine positive Entwicklung ist insbesondere bei der höheren Bildung zu verzeichnen, so erwerben inzwischen doppelt so viele Personen einen Hochschulabschluss wie noch 2002. An dieser „Bildungsexpansion“ hin zu mehr höherer Bildung ist die weibliche Bevölkerung maßgeblich beteiligt, die Mädchen sind weniger an Hauptschulen und mehr an Gymnasien anzutreffen, bei den 20- bis unter 25-Jährigen sind es über 50 Prozent der Frauen, die eine Fachhochschul- oder Hochschulreife besitzen, im Vergleich zu 44 Prozent der gleichaltrigen Männer und bei den 25- bis 30-Jährigen sind es nun auch die Frauen, die häufiger einen Hochschulabschluss erwerben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 239f).

Von dieser positiven Bildungsentwicklung profitierten jedoch nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. Obwohl auch die Bevölkerung mit Migrationshintergrund eine positive Tendenz zu einer verbesserten Bildungsbeteiligung aufweist, ist der Unterschied zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach wie vor groß, so ist z.B. der Anteil ohne beruflichen Bildungsabschluss „bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 33% etwa 3-mal so hoch (...) wie bei der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (10%)“ (ebenda: 45).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten zehn Jahre lassen keinen Zweifel daran, dass die Bildungschancen in Deutschland ungleich verteilt sind, zum Nachteil von Kindern aus sozial schwachen Familien und Kindern mit Migrationshintergrund¹. Hieran hat sich in den vergangenen Jahren trotz der „Bildungsexpansion“ nicht viel geändert. „Bereits in Jahrgangsstufe 5 besuchen Schülerinnen und Schüler mit hohem im Vergleich zu jenen mit niedrigem sozioökonomischen Status seltener Hauptschulen (7 vs. 34%), jedoch dreimal so häufig ein Gymnasium (64 vs. 21%). In Jahrgangsstufe 9 beträgt der Unterschied sogar das Vierfache (62 vs. 15%); Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehen selbst unter Beachtung des jeweiligen sozioökonomischen Status weiterhin seltener an ein Gymnasium und besuchen häufiger Hauptschulen als diejenigen ohne Migrationshintergrund“

¹ Die internationalen Schulleistungstests (IGLU, PIRLS, PISA) wiesen dies bereits seit 2001 für Deutschland nach.

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 75f). Zudem birgt ein Migrationshintergrund in Deutschland für Kinder das doppelte Risiko auf der Förderschule Lernen unterrichtet zu werden². Die Empfehlungen der Grundschullehrer/innen für weiterführende Schulen benachteiligen Migrantenkinder und Lehrkräfte trauen ihnen insgesamt weniger schulische Leistungsfähigkeit zu. Nach wie vor liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, mit 8 Prozent viermal höher als der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund mit 2 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 45).

Die Ursache für den geringeren Bildungserfolg der Migrantenkinder wird häufig in der Familie gesucht. Dabei werden kulturelle Unterschiede, Sprachprobleme und fehlende Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule als Ursachen herausgestellt. Boos-Nünning verweist darauf, dass sowohl im wissenschaftlichen Diskurs, insbesondere aber in den Bildern von Lehrerinnen und Lehrern den Familien kulturbedingte schulischen Erfolg beeinträchtigende Auffassungen im Verhältnis von Familie und Schule unterstellt werden. Befragungen bei Lehrerinnen und Lehrern zeigten Einstellungen, denen zufolge diese den Eltern mit Migrationshintergrund zuschreiben, dass sie nicht genügend zu einer Unterstützung ihrer Kinder durch eine Zusammenarbeit mit der Schule bereit seien (Boos-Nünning 2013: 221). Im Widerspruch dazu zeigten aber die „Ergebnisse empirischer Erhebungen die hohen Bildungsvorstellungen und die hohen beruflichen Erwartungen sowohl der Eltern als auch der Kinder und Jugendlichen selbst“ (ebenda: 225).

Menschen mit Migrationshintergrund können aber nicht als einheitliche Gruppe angesehen werden. „Nationalitätendifferenzierende Analysen belegen besonders geringe Bildungschancen von Schülern und Schülerinnen mit türkischem und italienischem Hintergrund“ (ebenda: 218). Die türkischen Zuwanderer sind mit fast 3 Millionen³ die größte Migrantengruppe in Deutschland und zugleich die mit den größten beschriebenen Integrationsdefiziten in allen Bereichen. So treten die türkischen Familien auch in Bezug auf soziale Risikolagen, die die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder negativ beeinflussen, besonders hervor. „Kinder von Eltern türkischer Herkunft sind zu 51,0%, aus sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten zu 31,5% einem Bildungsrisiko ausgesetzt, während Kinder von Eltern aus den EU-27-Staaten (ohne Deutschland) mit 11,2% auf dem Niveau von Deutschland insgesamt liegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23).

² dazu u.a. Klieme, Eckhard, u.a. (Hrsg.), (2010)

³ Statistisches Bundesamt (2016: 62), 2.851.000 Menschen mit türkischem Migrationshintergrund lebten 2015 in Deutschland.

Auch die Religion Islam wird bei Menschen türkischer Herkunft für den geringen Bildungserfolg und eine unzureichende Integration verantwortlich gemacht. Besonders die jungen Frauen seien bedingt durch mangelnde Geschlechteregalität im Islam sowie durch das familiäre und religiöse Umfeld benachteiligt und würden hierdurch in ihrem Bildungsbestreben behindert.

Neben den sozialen Faktoren, der Lebenslage und der unzureichenden familiären Förderung, die einen Bildungserfolg der Migrantenkinder negativ beeinflussen können, verweisen einige Studien auf diskriminierende Bedingungen in der Schule⁴, die dazu führen, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger bildungserfolgreich sind und längere Schulzeiten aufweisen als autochthone. Neben strukturellen ungleichheitsstiftenden Bedingungen des deutschen Schulsystems rücken auch die Lehrer/innen als verantwortliche „Gatekeeper“ in den Blick. Unter anderem „führen falsche Schulempfehlungen zum Beispiel zu Bildungsumwegen, die für die betroffenen Schülerinnen und Schüler oft „verlorene Jahre“ bedeuten“ (Barz u.a. 2015: 8). Schon Ofner resümierte (2003: 286), „dass nur ein geringer Teil von Begabten und gleichzeitig Beharrlichen das Abitur und Studium schafft“, wobei die auf niedrigem Niveau stagnierende Bildungsbeteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund zeige, dass ihrer besonderen Situation nicht genügend durch geeignete Maßnahmen Rechnung getragen werde. Hieran hat sich seither wenig geändert. Nach wie vor münden viele Jugendliche mit Migrationshintergrund, ohne Schulabschluss oder sogar mit Hauptschulabschluss, in das berufliche Übergangssystem ein. Auch 2013 gab es noch eine Viertelmillion ausbildungsinteressierter Jugendlicher, die keinen Ausbildungsplatz erhielten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 6).

Über Jahrzehnte galt die problematisierende Sicht auf die Kinder (insbesondere türkischer Herkunft) und ihr unzureichender Erfolg im deutschen Schulsystem als den Migrationsbedingungen geschuldet und deshalb unvermeidbar. Nicht erklärbar, da abweichend von dieser Norm, fielen aber zunehmend auch bildungserfolgreiche Kinder aus Zuwandererfamilien auf und weckten das Interesse der Bildungsforscher. In den Blick gerieten insbesondere junge Frauen mit Migrationshintergrund, eine Reihe qualitativer Untersuchungen beschäftigte sich mit diesen bildungserfolgreichen (türkischen) Migrant/innen⁵ und entwickelten Theorien zur Erklärung dieses Bildungserfolgs unter den diskriminierenden Bedingungen in Deutschland. Diese Studien verweisen insbesondere auch auf eine große Unterstützung durch die

⁴ Zur "Institutionellen Diskriminierung" s. Gomolla/Radtke 2007, Diefenbach 2008, Fereidooni 2011, u.a.

⁵ Hummrich 2002; Ofner 2003; Gölbol 2007; Raiser 2007; Niehaus 2008, u.a., siehe dazu die Auseinandersetzung mit den Untersuchungen in Kapitel 1.2

bildungsfernen Elternhäuser der Befragten. Hiernach sind es besonders die familiären und persönlichen Ressourcen der bildungserfolgreichen Kinder der Zugewanderten, die diesen Bildungserfolg im deutschen Schulsystem möglich machen; es spielt also sowohl das eigenethnische Migrantenumilieu eine unterstützende Rolle als auch eine starke Persönlichkeit des Bildungsaufsteigenden. Auch die „Ergebnisse des Forschungsprojekts `Bildung, Milieu & Migration´ zeigen wie sehr die stark ausgeprägten Bildungsaspirationen in den unterschiedlichen Lebenswelten aller Migrantenumilieus ein Potenzial für gelingende Bildungswege darstellen“ (Barz u.a. 2015: 5). So verwundert es nicht, dass es unter den im deutschen Schulsystem erfolglos gebliebenen Migrant/innen zahlreiche gibt, die Wege suchen, die in der Kindheit oder Jugend versäumte oder nicht erhaltene Bildung nachzuholen. Dies zeigt sich darin, dass der 2. Bildungsweg im Vergleich überproportional oft von Menschen mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen wird (Diefenbach 2008: 79). Ein Teil der Verlierer/innen, die das deutsche Bildungssystem produziert, scheint sich also nachträglich aus „festgelegten Rastern“⁶ zu befreien und die vorhandenen Bildungshürden zu „überspringen“⁷. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Bildung grundsätzlich in der Persönlichkeit dieses Individuums eine große Rolle spielt. Hierfür könnte eine hohe Bildungsorientierung verantwortlich sein, die möglicherweise dem „kulturellen Lebenslaufprogramm“, „den von den Familien bzw. dem ethnischen Herkunftskollektiv antizipierten idealen Karriereverlauf der Kinder“ (Raiser 2007: 173) entspringt und das zur Verwirklichung des erfolgreichen Migrationsziels der Eltern entwickelt wird. Niehaus (2008: 138) vermutet, dass solche Aufsteiger/innen einer „verdeckten Mittelschicht“ angehören. Oder sind es doch eher, wie häufig angenommen, die außerfamiliären Anstöße und Vorbilder der Aufnahmegesellschaft, die die wesentliche Rolle für den nachträglichen Bildungserfolg spielen?

Um diese Fragen zu beantworten sind die Voraussetzungen für einen nachträglich erarbeiteten Bildungserfolg von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu klären, einen Bildungserfolg, den das deutsche Schulsystem ihnen versagte. Wie kann es also gelingen, dass aus Bildungsverlierer/innen doch noch Bildungsgewinner/innen werden?

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Klärung dieser Frage leisten, indem im Rahmen einer quantitativen Untersuchung 96 Frauen türkischer Herkunft befragt wurden, die ohne Schulabschluss, z.T. aus der 5. - 8. Klasse, als Bildungsversagerinnen aus der deutschen

⁶ Die Theorien des Bildungssoziologen Pierre Bourdieu erklären, dass der Bildungserfolg des Individuums durch die gesellschaftlichen Klassen festgelegt ist. Hierbei werden die sozial niedrigeren Klassen benachteiligt, da sich die gesellschaftliche Elite zur Reproduktion der bestehenden Hierarchie auch des Bildungssystems bedient.

⁷ Niehaus (2008) nennt seinen 4., ihm nicht erklärbaren Typ der bildungserfolgreichen Migrant/innen, "die eigenverantwortlichen Bildungsspringer".

Schule entlassen wurden, nachträglich den Schulabschluss ablegten⁸ und wovon ein Teil anschließend regelrechte Bildungskarrieren bis hin zum Universitätsstudium und Promotion absolvierten. Aus den ehemaligen Bildungsverliererinnen wurden überwiegend bildungserfolgreiche Frauen.

Persönliche Motivation und Ziele der Promotion

Als Lehrerin und Interkulturelle Pädagogin habe ich mich seit über 20 Jahren mit der mangelhaften Bildungssituation muslimischer Mädchen befasst. Die oft als bildungsunfähig und als „hoffnungslose Fälle“ aus der 7. oder 8. Klasse entlassenen jungen Frauen mit Migrationshintergrund forderten mich besonders heraus. Deshalb begann ich 1994 zwei türkische Mädchen gezielt auf den Hauptschulabschluss vorzubereiten. Die beiden hatten lediglich fünf Jahre eine Schule besucht und danach religiöse Internate in der Türkei. Der erfolgreiche Schulabschluss motivierte die Mädchen und mich weiterzumachen und so bereitete ich im Folgejahr diese zwei und eine weitere junge Frau auf die Fachoberschulreife vor. Da auch dieser Schulabschluss erfolgreich abgeschlossen werden konnte, entwickelte ich den Wunsch, weitere junge muslimische Frauen in ihrem Bildungsbestreben zu unterstützen. Um dieses Ziel zu verwirklichen, beschlossen wir im Freundeskreis muslimischer Frauen, als Empowermentprojekt das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen aufzubauen.

Jährlich wurde seit der Gründung im Jahre 1995/96 eine Gruppe Mädchen auf einen Schulabschluss vorbereitet. Erstaunlich sind die enormen Bildungskarrieren, die einige der jungen Frauen anschließend machten. Meine erste Schülerin, die mit 5 Jahren Schulbesuch keinerlei Chance auf berufliche Bildung und Integration gehabt hätte, ist inzwischen Dipl. Wirtschaftsinformatikerin und in einer großen Firma im Qualitätsmanagement international tätig, andere studieren Lehramt, soziale Arbeit, Medizin, o. ä. oder sind nach einer beruflichen Ausbildung beschäftigt, z.B. als Busfahrerin, MTA, Bürokauffrau. Von 1995 bis 2011 wurden 256 Schulabschlüsse erfolgreich extern über das Schulamt der Stadt Köln (Hauptschulabschluss Klasse 9 und 10A) oder die Bezirksregierung (Fachoberschulreife) abgelegt. Einige Teilnehmerinnen besuchten nur ein Jahr den Vorbereitungskurs, andere

⁸ Der vorliegenden Arbeit liegt die einmalige Situation zugrunde, dass die Schulabschlüsse in einer Migrantinnenorganisation vorbereitet, extern beim Schulamt der Stadt Köln abgelegt und über einen Zeitraum von 16 Jahren (1995 bis 2011) dokumentiert wurden, wodurch es möglich ist, auch den Lebensweg und die initiierten Bildungskarrieren der Teilnehmerinnen zu erfassen. Zudem lässt sich klären, ob und wie das Lernumfeld in einer Migrantinnenorganisation zum Erfolg beitrug bzw. was die Frauen aus ihrer rückblickenden subjektiven Sicht als Unterschied zur deutschen Schule wahrgenommen haben und was aus ihrer Sicht zum Bildungserfolg beitrug.

begannen mit dem Abschluss Klasse 9 und bauten zum 10A-Abschluss oder zur Fachoberschulreife in einem weiteren Jahr auf. Insgesamt erwarben 218 verschiedene Migrantinnen im Alter von 16 bis 45 Jahren in dieser Zeit ein bis zwei Schulabschlüsse, wovon 153 einen türkischen Migrationshintergrund hatten. Für die vorliegende Untersuchung wurden alle muslimisch türkischen Absolventinnen befragt, die noch erreicht werden konnten. Die Bildungsverläufe dieser 96 Frauen und ihre rückblickende Sicht darauf sind Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Ziel der quantitativen Untersuchung ist die Klärung der Frage, ob und wie die Migrantinnen von Bildungsversagerinnen zu Bildungserfolgreichen wurden, d.h. welche Bedingungen dazu führten, dass die jungen Frauen, welche die Schule ohne Schulabschluss verlassen hatten, später den Schulabschluss erfolgreich ablegten und wie darauf aufbauend ihr weiterer Lebensweg in Bezug auf Bildung und Berufstätigkeit verlief. Neben der Möglichkeit, die Faktoren für den Bildungsaufstieg aufzuzeigen, liefern die Daten auch die Möglichkeit Ursachen für den Bildungsmisserfolg im deutschen Schulsystem zu thematisieren, wobei Erfolg und Misserfolg rückblickend aus der subjektiven Sicht der Beteiligten erhoben werden. Besonders interessant ist der Sachverhalt, dass es sich bei der befragten Gruppe um sehr religiöse muslimische Frauen handelt, die fast alle im Ramadan fasten, von denen 70 Prozent angeben regelmäßig zu beten und von denen 80 Prozent ein Kopftuch tragen. Daher wird durch diese Untersuchung auch ein Beitrag zur Einschätzung hoch religiöser muslimischer Familien mit türkischem Migrationshintergrund in Bezug auf ihr Bildungs- und Integrationsbestreben in Deutschland erbracht.

Aufbau der Arbeit

Die Darstellung des Forschungsstandes zur Bildung junger muslimischer Frauen türkischer Herkunft erfolgt in zwei Teilen. Zunächst werden die Daten und Fakten zur Bildungssituation in Deutschland dargestellt. Nach der Beschreibung der demographischen Situation wird beginnend mit der Lage der ausländischen Kinder⁹ um die Jahrtausendwende die aktuelle Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschrieben. Dass für ihre unzureichende Bildungssituation das deutsche Schulsystem verantwortlich ist, wird im internationalen Vergleich an den Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien IGLU und PISA deutlich. Außerdem wird die „institutionelle Diskriminierung“ des deutschen

⁹ Da sich in den letzten Jahren herausgestellt hat, dass mit der Erfassung von "Ausländern" die tatsächliche Situation von Zuwanderung, z.B. aufgrund von Einbürgerung, nicht richtig erfasst wird, beziehen sich die neueren Statistiken auf die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund und die älteren auf Zuwanderer mit ausländischer Staatsbürgerschaft. Aufgrund der unterschiedlichen Zahlen sind Vergleiche schwierig. Die älteren Statistiken werden aber dennoch verwendet, um die Entwicklung hin zur heutigen Situation erklären zu können.

Bildungssystems angesprochen, die Gomolla und Radtke bereits 2002 nachwiesen. Da die Bildungssituation türkisch-muslimischer Migrantinnen Gegenstand der Untersuchung ist, wird anschließend die besondere Lage der Kinder und Jugendlichen türkischer Herkunft und - wenn auch anhand geringer Daten - abschließend die der muslimischen Schülerinnen und Schüler sowie die der muslimischen Mädchen und Frauen türkischer Herkunft erörtert.

Der zweite Teil des Forschungsstands befasst sich mit den Studien zu bildungserfolgreichen Migrant/innen in Deutschland. Die Anzahl dieser Studien ist im Vergleich zu denen, die den Bildungsmisserfolg herausstellen, überschaubar, so dass Vollständigkeit angestrebt wird. Da die unterschiedlichen theoretischen Zugänge in diesen Studien das breite Spektrum theoretischer Grundlegungen abdecken, wird daraus der theoretische Bezugsrahmen dieser Arbeit abgeleitet. Zudem werden die Ergebnisse der Studien zusammengeführt. Aufgrund der großen Übereinstimmung in den Ergebnissen der verschiedenen Typen, die die Forscher/innen im Rahmen ihrer qualitativen Untersuchungen bildeten, ist es möglich alle bildungserfolgreichen Befragten türkischer Herkunft dieser Studien zu zwei übergeordneten Typen zusammenzufassen: „die typischen Arbeitsmigrant/innen“ und „die Auswanderermigrant/innen“. Unter Einbeziehung von Religion, Migrationsmotiv und Bildungsvoraussetzungen werden sie als übergeordnete Typen für bildungserfolgreiche Migrant/innen türkischer Herkunft vorgestellt.

Weiterführende Erkenntnisse und Ansätze aus den Studien werden herausgefiltert und die Ergebnisse werden abschließend als Grundlage für die Entwicklung der Forschungsfragen für die vorliegende quantitative Untersuchung zu bildungserfolgreichen Musliminnen türkischer Herkunft weiterentwickelt.

Die eigene Untersuchung wird in einem weiteren Kapitel dargestellt. Nach der Schilderung der Methode und der Rahmenbedingungen der Untersuchung, die mittels einer Befragung durchgeführt wird, wird der Fragebogen erläutert und darauffolgend werden die Ergebnisse in Bezug auf soziale und familiäre Bedingungen, Religiosität und Bildung der Frauen eingeordnet. Der überwiegende Anteil der Frauen der vorliegenden Befragung wurden von Bildungsversagerinnen zu Bildungserfolgreichen, daher stehen die Bedingungen für ihr erfolgreiches Lernen aus ihrer subjektiven Sicht im Mittelpunkt der Analyse. Da die Untersuchungsgruppe das besondere Merkmal einer hohen Religiosität aufweist, wird der Zusammenhang zwischen dem Wertesystem der Musliminnen türkischer Herkunft und ihren Vorstellungen zu Bildung und Emanzipation in einem weiteren zentralen Themenbereich erörtert.

Die Zusammenführung und Diskussion aller Ergebnisse und Schlussfolgerungen werden im dritten Kapitel als „Wege zum Erfolg“ der ehemaligen Bildungsverliererinnen türkischer Herkunft aufgezeigt, wobei die Ergebnisse international eingeordnet werden.

Abschließend erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragestellungen und es werden pädagogische Konsequenzen formuliert.

1. Forschungsstand

1.1 Bildung von muslimischen jungen Frauen in Deutschland - Daten und Fakten

1.1.1 Bildungsbeteiligung in Deutschland

Durch das schlechte Abschneiden Deutschlands im Rahmen der internationalen Schulleistungsstudien¹⁰ um die Jahrtausendwende wurde Bildung zu einem zentralen Thema. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde das „Konsortium Bildungsberichterstattung“ gebildet, das beauftragt wurde, 2006 eine Analyse der Bildungssituation vorzulegen. Alle zwei Jahre erscheint seither die Fortschreibung dieser Bildungsanalyse für Deutschland mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung; 2006 und 2016 war dies das Thema Migration und Bildung. In den Bildungsbericht gehen die Ergebnisse der Schulleistungsstudien und die Daten des jeweiligen Mikrozensus¹¹ ein. Durch diese Datenerhebungen ist es möglich, die Bildungsentwicklung in Deutschland, auch im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, darzustellen.

Im Jahre 2014/15 nahmen 17 Millionen Menschen in Deutschland ein Bildungsangebot im Bereich der Elementar- oder Allgemeinbildung, der beruflichen Ausbildung oder in der Hochschule wahr (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 41). Aufgrund der demographischen Entwicklung sind dies heute mehr als eine Dreiviertelmillion Menschen weniger als noch im Jahre 1998/99. Es befinden sich zur Zeit fast 21 Prozent der Bevölkerung in einer Bildungsinstitution. Bezogen auf die unter Dreißigjährigen sind dies ca. zwei Drittel der Bevölkerung in Deutschland.

Im Schuljahr 2014/15 wurden 711.000 Kinder eingeschult, davon 51 Prozent Jungen und 49 Prozent Mädchen. Der Rückgang der Einschulungen im Vergleich zu 2004/05 betrifft alle Bundesländer (bundesweit 109.700 weniger Einschulungen) und liegt zwischen 11 und 21 Prozent (Statistisches Bundesamt 2016b: 8f). Sieben Prozent der Kinder wurden verspätet eingeschult, davon 63 Prozent Jungen sowie drei Prozent vorzeitig eingeschult, davon 61 Prozent Mädchen (ebenda: 9). 8,4 Millionen Schülerinnen und Schüler besuchten 2014/15 eine allgemeinbildende Schule, davon 33 Prozent die Primarstufe, 50 Prozent die

¹⁰ PISA 2000, 2003, PISA-E 2003, 2006, IGLU 2001, 2006, siehe hierzu Kapitel 1.1.3/1.1.4

¹¹ Die Daten der Bildungsberichte basieren auf den Statistiken des Mikrozensus, für den Bildungsbericht 2006 war dies der Mikrozensus 2005, der Bildungsbericht 2014 bezieht sich auf den Mikrozensus 2012 und der Bildungsbericht 2016 auf die Daten von 2014.

Sekundarstufe I, 12 Prozent die Sekundarstufe II und vier Prozent Förderschulen (ebenda: 10).

Die Bildungsbeteiligung an den verschiedenen Schularten hat sich seit dem Schuljahr 2004/05 stark verändert, was sowohl durch bildungspolitische Entscheidungen als auch durch die Inanspruchnahme der Schülerinnen und Schüler verursacht wurde. Die Hauptschule hat sehr an Bedeutung verloren. Ihre Schüler/innenanzahl wurde in einem Jahrzehnt halbiert.

Tabelle 1: Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland: Anteil in verschiedenen Bildungseinrichtungen¹² (absolut)

	Jahr 2004/2005	Differenz	Jahr 2014/15
Schülerinnen und Schüler insgesamt	17.305.498	- 392.097	16.913.401
davon			
insgesamt auf Sekundarschulen in Deutschland	5.757.183	- 696.131	5.061.052
Hauptschulen	1.084.300	- 576.798	507.502
Realschulen	1.351.452	- 400.746	950.706
Gymnasien	2.404.043	- 99.497	2.304.546
Schulen mit mehreren Bildungsgängen/ IGS	917.388	+ 380.910	1.298.298

Der Bildungsbericht 2016 gibt für das Schuljahr 2014/15 an, dass ca. 2,3 Millionen Schülerinnen und Schüler in Deutschland auf einem Gymnasium beschult werden, das sind 46 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die eine der vier Schulformen der Sekundarstufe besuchen, 25 Prozent sind in einer Schule mit mehreren Bildungsgängen /IGS, 19 Prozent in einer Realschule und nur noch 10 Prozent sind Hauptschüler/innen¹³. Im Jahr 2004/05 waren es mit 42 Prozent noch weniger Gymnasiast/innen und nur 16 Prozent Schüler/innen, die eine Schule mit mehreren Bildungsgängen/IGS besuchten. Das Gymnasium hat als meist besuchte Schulform in Deutschland also weiter an Bedeutung gewonnen und der Anteil der Schüler/innen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen nahm um fast 10 Prozent zu, so dass davon auszugehen ist, dass die Schulformen mit mehreren Bildungsgängen, soweit vorhanden, stärker von den Eltern gewählt werden. Diese 10 Prozent verlor die Hauptschule, die vor einem Jahrzehnt noch von 19 Prozent aller Schüler/innen besucht wurde. Auch die

¹² Zahlen entnommen Tab. B1-1A: "Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2004/05 und 2014/15 nach Bildungsbereichen und Ländern"(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 229)

¹³ Da gleichzeitig die Schülerschaft zurückging, müssen die absoluten Zahlen in Relation hierzu gesehen werden, um einen Vergleich zu 2004/05 ziehen zu können.

Realschule verlor an Bedeutung. Vor zehn Jahren war noch ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler auf dieser Schulform anzutreffen, 2014/15 sind es nur noch 19 Prozent. Diese Verteilung auf die verschiedenen Schulformen mit einer Spitzenstellung des Gymnasiums zeigt sich in allen Bundesländern¹⁴. Da der Besuch eines Gymnasiums im gegliederten deutschen Schulsystem die besten gesellschaftlichen und beruflichen Chancen vermittelt, verwundert es nicht, dass es anderen Schularten vorgezogen wurde. Auch die Bedeutung von Privatschulen hat zugenommen, ca. 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchten 2014/15 eine Privatschule, 2004/05 waren es die Hälfte (Statistisches Bundesamt 2016b: 15f). Für die eigene Untersuchung sind die Zahlen für NRW relevant, die ebenfalls die deutliche Entwicklung in den letzten zehn Jahren hin zu einem verstärkten Besuch der Gymnasien und zu einer Verringerung der Schüler/innenzahlen auf Seiten der Hauptschule und Realschule zeigen.

Tabelle 2: Schülerinnen und Schüler in NRW: Verteilung auf die Schulformen¹⁵

	Jahr 2004/2005	Differenz	Jahr 2014/15
insgesamt auf Sekundarschulen in NRW	1.415.335	- 194.324	1.221.011
Hauptschulen	283.584	- 164.392	119.192
Realschulen	344.387	- 81.247	263.140
Gymnasien	557.038	- 18.176	538.862
Schulen mit mehrere Bildungsgängen/IGS	230.326	+ 69.491	299.817

Auch in NRW ging die Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler um fast 14 Prozent zurück. Die Entwicklungen sind die gleichen wie in ganz Deutschland. Der Anteil der Gymnasiast/innen stieg von 39 auf 44 Prozent und der der Hauptschüler/innen sank von 20 auf knapp 10 Prozent, die Realschule verlor ebenfalls ca. 15 Prozent ihrer Schülerschaft und liegt nun bei ca. 21 Prozent. Die Schulen mit mehreren Bildungsgängen legten um fast 10 Prozent auf ca. 25 Prozent im Laufe des Jahrzehnts zu. Diese Entwicklung wurde dadurch

¹⁴ Lediglich in Bayern war die Hauptschule im Jahre 2004/05 mit 42,8 Prozent noch die meistbesuchte Schule. Hier gibt es aber kaum Gesamtschulen (0,2%), so dass davon auszugehen ist, dass die Gesamtschulen den Anteil der Hauptschüler reduzieren. Aber auch in Bayern hat sich die Inanspruchnahme der Schularten grundsätzlich geändert. Das Gymnasium ist nun auch mit 43 Prozent die meistbesuchte Schule, gefolgt von der Realschule mit 32 Prozent. Nur noch ein Viertel der bayrischen Kinder wird auf einer Hauptschule unterrichtet.

¹⁵ Zahlen entnommen Tab. B1-1A: "Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2004/05 und 2014/15 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 229)

begünstigt, dass eine große Anzahl von Hauptschulen und Realschulen zu Gemeinschaftsschulen (Sekundarschulen) zusammengelegt wurden.

Eine besonders positive Entwicklung ist in NRW in Bezug auf die Hochschulen zu verzeichnen, innerhalb eines Jahrzehnts konnte die Anzahl der Studierenden um 56 Prozent erhöht werden, so dass an den Hochschulen in NRW nun fast eine Dreiviertelmillion Studentinnen und Studenten studieren. Dieser Anteil ist auch deutschlandweit gestiegen, allerdings mit knapp 40 Prozent etwas weniger als in NRW, auf nun fast 2,7 Millionen Studierende.

Tabelle 3: Studierende an Hochschulen¹⁶ (absolut)

	Jahr 2004/2005	Differenz	Jahr 2014/15
Deutschland	1.963.108	+ 735.802	2.698.910
NRW	466.302	+ 260.050	726.352

1.1.2 Bildungserfolg und Bildungserträge

Auch in Bezug auf den erreichten Schulabschluss lässt sich eine Verbesserung der Bildungssituation der Bevölkerung Deutschlands in den letzten Jahrzehnten und insbesondere in den letzten Jahren nachweisen. Ohne einen Schulabschluss verließen 2014 nur noch 5,8 Prozent der jungen Menschen im Vergleich zu 8 Prozent im Jahre 2006 die Schule. Der Hauptschulabschluss hat gegenüber höherer Bildung weiterhin an Bedeutung verloren (23% zu 18%), der mittlere Bildungsabschluss ist nach wie vor der häufigste Schulabschluss mit 46 Prozent und der Anteil der Menschen, die die Schule mit dem Abitur beendeten, ist stetig gestiegen (25% zu 35%). Berücksichtigt man die im Rahmen der weiteren beruflichen Ausbildung erworbenen aufbauenden Schulabschlüsse, so erreichen ca. 41 Prozent der Bevölkerung in Deutschland die Hochschulreife und weitere knapp 12 Prozent die Fachhochschulreife¹⁷.

Der mittlere Bildungsabschluss ist aber mit 56 Prozent auch unter Berücksichtigung der aufbauenden beruflichen Abschlüsse in Deutschland der häufigste, wenn auch der Anteil der

¹⁶ Zahlen entnommen Tab. B1-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2004/05 und 2014/15 nach Bildungsbereichen und Ländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 229).

¹⁷ Da die Berechnungen Doppelzählungen beinhalten, sind diese Prozentzahlen in Relation zu 130 Prozent zu sehen.

Menschen, der das (Fach-)Abitur als höchsten allgemeinbildenden Abschluss 2014 erreichte, sich diesem Anteil fast angeglichen hat.

Tabelle 4: Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 bis 2014 nach Abschlussart¹⁸ (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung¹⁹) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 273)

Abschlussart	2006	2008	2010	2012	2014
Ohne Hauptschulabschluss	8,0	7,4	6,5	6,0	5,8
Mit Hauptschulabschluss	22,7	23,5	21,4	19,2	17,6
Einschließlich beruflicher Schulen	26,5	26,9	25,2	23,0	21,2
Mit mittlerem Abschluss	38,3	41,9	42,6	44,7	45,9
Einschließlich beruflicher Schulen	46,2	50,6	52,9	54,9	56,2
Mit Fachhochschulreife	1,5	1,4	1,4	0,2	0,1
Einschließlich beruflicher Schulen	13,4	13,5	15,2	12,5	11,8
Mit allgemeiner Hochschulreife	25,3	27,2	28,8	37,0	34,7
Einschließlich beruflicher Schulen	29,6	31,7	33,9	43,1	41,0
Insgesamt ²⁰	95,7	101,5	100,8	107,0	104,1
Einschließlich beruflicher Schulen	115,8	122,6	127,2	133,4	130,3

Trotz der allgemeinen Steigerung der Bildungserträge gibt es eine beachtliche Anzahl von vom Bildungssystem „abgehängten“ Bildungsverlierer/innen. Diejenigen, denen es nicht gelingt, einen Schulabschluss abzulegen (jeder 17. Jugendliche) oder die lediglich einen Hauptschulabschluss erwerben können (jeder 6. Jugendliche), erhalten nach der Schulzeit kaum eine Ausbildungsstelle und münden so in das Übergangssystem ein. Die neuesten Statistiken zum Anteil der Neuzugänge zum Übergangssystem zeigen, dass im Bundesdurchschnitt ca. 80 Prozent aller Jugendlichen ohne Schulabschluss das Übergangssystem besuchen müssen. In den östlichen Flächenländern bedeuten diese 80 Prozent sogar eine Verschlechterung der Situation zu 2005 (60%). Zudem münden nach wie vor ca. 40 Prozent der Hauptschulabsolvent/innen in Deutschland ins Übergangssystem ein, da es ihnen nicht gelingt, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (Autorengruppe

¹⁸ Zusammengestellt aus Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 274 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 272.

¹⁹ "Gegenüber den bisherigen Bildungsberichten hat sich das Berechnungsverfahren der Abgänger-/Abschlussquoten verändert: Die Abgänger-/Absolventenzahl wird nicht mehr auf die Bevölkerung im typischen Abschlussalter bezogen. Da die Mehrzahl der Länder das Geburtsjahr der Abgänger/Absolventen erfasst, ist der direkte Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren möglich" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 272). Die Summe der Prozentzahlen ergibt deshalb nicht 100 Prozent.

²⁰ "Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss zu ergänzen" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 273).

Bildungsberichterstattung 2016: 277). 2013 waren dies „über eine Viertelmillion ausbildungsinteressierter Jugendlicher“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 6)²¹. Ohne Ausbildung ist aber eine berufliche und gesellschaftliche Partizipation kaum möglich. Betrachtet man die Zahlen der erwerbslosen Jugendlichen in Deutschland von 1995 bis 2012²², so gab es im Jahre 2005 eine Spitze von 15 Prozent bei den 15- bis 25-Jährigen. Die Erwerbslosigkeit der 15- bis 20-Jährigen lag 1995 bei 7 Prozent und ist 2012 auf 9,2 Prozent gestiegen, die der 20- bis 25-Jährigen liegt bei 7,8 Prozent (ebenda: 114). Im Bereich der gesellschaftlichen Partizipation durch Arbeit hat sich demnach für einen Teil der jungen Menschen in Deutschland aufgrund ihres unzureichenden Schulerfolgs eine Verschlechterung ergeben. Da gleichzeitig die Anzahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen zunahm²³, kann man davon ausgehen, dass sich die „soziale Schere“ weiter geöffnet hat und das deutsche Bildungssystem nach wie vor (bzw. sogar verstärkt) eine Bildungspolarisierung bewirkt. Die Gruppe der sozial marginalisierten Bildungsverlierer/innen am unteren Ende der Bildungshierarchie hat von der allgemeinen Bildungsexpansion kaum profitiert.

Profitiert haben vor allem die Frauen. Die Verbesserung der Bildungsdaten hängt auch mit der Zunahme der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs der weiblichen Bevölkerung zusammen. Erreichten vor 40 Jahren noch nicht einmal die Hälfte der Frauen im Vergleich zu den Männern die Hochschulreife und einen Hochschulabschluss, so sind es 2012 bei den 20- bis 25-Jährigen knapp ein Viertel mehr Frauen, die die Hochschulreife erwerben (40% Männer zu 49% Frauen). Diese positive Entwicklung ist stabil, auch im Jahre 2014 lag die Studienberechtigtenquote der Frauen mit 58 Prozent deutlich über der der Männer mit 48 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 126). Frauen nahmen aber im Vergleich zu den Männern seltener ein Studium auf. 2011 begannen 58 Prozent der männlichen aber nur 53 Prozent²⁴ der weiblichen Studienberechtigten ein Studium, seit 2012 stieg der Anteil der Frauen stetig, im Jahre 2015 lag die Quote bereits bei 60 Prozent der studienberechtigten Frauen, die ein Studium aufnahmen, im Vergleich zu 56 Prozent der Männer (ebenda: 296f).

Solche geschlechtsspezifischen Unterschiede zum Vorteil der Mädchen und Frauen lassen sich in der gesamten Schullaufbahn nachweisen. Die Mädchen werden häufiger verfrüht

²¹ Im Jahre 1995 konnten noch 37 Prozent der Hauptschulabsolvent/innen (und 3,4 % ohne Schulabschluss) ein Ausbildungsverhältnis beginnen, diese Zahl reduzierte sich bis zum Jahr 2014 auf 28 Prozent (2,9 % ohne Schulabschluss) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 284).

²² Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 114, Abb. E5-2: Erwerbslosenquote in Deutschland 1995 bis 2012 nach Altersgruppen (in %)

²³ Ein großer Teil studiert in Hochschulen privater Träger, da nur diese ihre Kapazität vergrößert haben, was sich aber nur Kinder aus gut situierten Elternhäusern leisten können.

²⁴ Berechnet nach Quotensummenverfahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 297)

eingeschult und die Jungen häufiger verspätet. Sie sind mit 52 Prozent häufiger an Gymnasien anzutreffen als die Jungen (48%) und mit 43 Prozent seltener an Hauptschulen. In der Sekundarstufe II stehen 53 Prozent Mädchen 47 Prozent Jungen gegenüber, wohingegen die Jungen mit 64 Prozent im Vergleich zu 36 Prozent der Mädchen häufiger eine Förderschule besuchen. Diese Ergebnisse sind in allen Bundesländern in etwa gleich. Die Gewinner der verbesserten Bildungssituation sind in Deutschland die Frauen, die im Vergleich zu den Männern ihren Bildungserfolg derart steigern konnten, dass sie vor allem im Bereich der höheren Bildung die Männer überholten.

Obwohl sich die Bildungssituation in Deutschland allgemein verbessert hat und insgesamt mehr und höhere Bildungsabschlüsse erworben werden, konnte Deutschland im internationalen Vergleich nicht Schritt halten, wie die internationalen Vergleichsstudien zeigen. Die Bildungserträge sind in Deutschland nach wie vor vom sozioökonomischen Status abhängig und benachteiligen junge Menschen mit Migrationshintergrund. Dieses soll im nächsten Kapitel belegt werden, in dem der Frage nachgegangen wird, wie sich die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellt. In weiteren Schritten soll auf Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund und dann wiederum verengt auf muslimisch-türkische Mädchen und Frauen eingegangen werden.

1.1.3 Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Der Bevölkerungsanteil der Menschen mit Migrationshintergrund hat sich in Deutschland in der Zeit von 2005 bis 2013 von 15,3 auf 16,5 Millionen erhöht. Da gleichzeitig die Gesamtbevölkerung abnahm, gehen die neuesten Zahlen von einem Anteil von 21 Prozent Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland aus (Bildungsbericht 2016: 165). Dieser Bevölkerungsteil ist jünger, so dass man festhalten kann, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund prozentual um so höher ist, je jünger die betrachtete Bevölkerungsgruppe ist, bei unter Zehnjährigen sind es über ein Drittel, bei den 20- bis 45-Jährigen ca. ein Viertel.

Ein gutes Drittel aller Kinder an den deutschen Grundschulen hat einen Migrationshintergrund, wobei durch die ungleiche Verteilung der Zuwander/innen auf die Bundesländer und die Wohngebiete und je nach Stadt und Stadtteil häufig 50 oder 70 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund die Realität sind oder in einigen segregierten Stadtgebieten sogar bis zu 100 Prozent. Dass diese veränderte Schülerschaft auch Veränderungen im

Schulsystem notwendig macht, zeigten die Veröffentlichungen der Ergebnisse der PISA²⁵- und IGLU-Studien²⁶. Sie führten dazu, dass die Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem verstärkt zur Sprache kam. Es wurden „erhebliche migrationsbedingte Disparitäten hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen sowie der Übergangsempfehlungen und der besuchten Sekundarschulart aufgedeckt“, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund kaum Zugang zu höherer Bildung haben (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 138). Stanat/Rauch/Seegeritz konstatieren als Ergebnis von PISA 2009: „Nach der vorliegenden Befundlage hängen also die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erreichten Kompetenzen mit dem sozioökonomischen Status und Bildungshintergrund ihrer Eltern, dem Zeitpunkt der Migration der Familie (vor oder nach Geburt des Kindes) sowie dem jeweiligen Herkunftsland zusammen. Weiterhin konnten enge Zusammenhänge mit der zu Hause gesprochenen Sprache festgestellt werden (vgl. z.B. Stanat & Christensen, 2006²⁷). Dies wurde als Hinweis auf die zentrale Rolle von Lerngelegenheiten für den Erwerb der Instruktionssprache Deutsch gewertet (Stanat, 2008). Zur Verringerung der Kompetenzunterschiede zwischen Heranwachsenden mit und Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund wäre es demnach notwendig, mangelnde Lerngelegenheiten im außerschulischen Umfeld durch institutionelle Förderung zu kompensieren“ (Stanat/Rauch/Seegeritz 2010: 202).

Dass diese zentralen Forderungen bisher kaum umgesetzt wurden, bilanziert der Bildungsbericht 2016. Er zeigt, dass die soziale Selektivität im deutschen Bildungssystem auch nach zehn Jahren „beträchtlicher Bemühungen in Bildungspraxis und Bildungspolitik“ nach wie vor in besonderer Weise vorhanden ist und es „auch bei erkennbaren Fortschritten noch nicht gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 14). Maßstab für gelingende Integration ist aber, „die gleichberechtigte soziale, berufliche und kulturelle Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund, unabhängig von der

²⁵ Programm for International Student Assessment

²⁶ "Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ist die deutsche Bezeichnung der internationalen Studie "Progress in International Association for the Evaluation of Educational Achievement (PIRLS)", die auf eine Initiative der "International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)" zurückgeht. Ähnlich wie die PISA-Studie 2000 ist auch die im Jahr 2001 initiierte IGLU-Studie, die die Lesekompetenz von 147.000 Grundschulern einem nationalen und internationalen Vergleich unterzog, darauf ausgerichtet, den 35 Teilnehmerstaaten als eine Art "Monitoringsystem" im Bildungsbereich zu dienen und Schwachstellen in den nationalen Bildungssystemen zu identifizieren" (Fereidooni 2011: 53).

²⁷ Die in Zitaten angegebene Quellen werden nicht ins Literaturverzeichnis aufgenommen.

Migrationsgeneration, der Familiensprache oder dem Aufenthaltsstatus“, zu gewährleisten (ebenda: 204). Dies ist in Deutschland bisher nicht gelungen.

Die Darstellung der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stößt aber auf Probleme in der Datengewinnung. Während der Mikrozensus seit 2005 und die Schulleistungsstudien den Migrationshintergrund, allerdings nach unterschiedlichen Verfahren, erheben, ist die Schulstatistik, die Auskunft über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Schulformen und die Abschlüsse gibt, auf das Merkmal „Ausländer/Ausländerin“ ausgerichtet. Zwar enthält die Kategorie „mit Migrationshintergrund“ die Kinder und Jugendlichen mit ausländischem Pass, aber beide Kategorien sind nicht vergleichbar. Wird die Ausgangslage zu Beginn der Schulkarriere der Befragten der eigenen Untersuchung in den Jahren 1995 bis 2011 betrachtet, so ist aber - gleich welche Datenbasis zugrunde gelegt wird - stets eine deutliche Schlechterstellung ausländischer Schülerinnen und Schüler bzw. solcher mit Migrationshintergrund zu konstatieren.

Die älteren Daten aus den Jahren 1992 bis 2006, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, belegen die benachteiligende Bildungssituation der eigenen Untersuchungsgruppe. Der Vergleich der Bildungsbeteiligungsquoten ausländischer Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Sekundarschularten in diesem Zeitraum, wie sie das Statistische Bundesamt im Vergleich zu deutschen berechnet, belegen, dass 46 Prozent der ausländischen, aber nur 19 Prozent der deutschen Kinder und Jugendlichen Hauptschüler/innen sind. Hingegen sind 47 Prozent der deutschen, aber nur 21 Prozent der ausländischen Schüler/innen auf dem Gymnasium anzutreffen (Diefenbach 2008: 57). Interessant ist auch, dass sich in der Zeit von 1992 bis 2006 nur wenig an der prozentualen Verteilung der ausländischen Kinder auf die Schulformen der Sekundarstufe I geändert hat. Durchschnittlich sind vier Prozent aller Schüler/innen auf Gymnasien Ausländer/innen, sieben Prozent auf Realschulen, 12 Prozent an Gesamtschulen und 19 Prozent an Hauptschulen. Nahezu jedes fünfte Kind an einer Hauptschule in Deutschland ist Ausländer/in, wohingegen nur jedes 25. Kind an einem Gymnasium keinen deutschen Pass hat. „Über den Beobachtungszeitraum hinweg betrachtet ist es also nicht gelungen, den deutlich höheren Ausländeranteil an Hauptschulen als an anderen Sekundarschularten abzubauen und insofern ihrem Ruf als „Ausländerschule“ entgegenzuwirken“ (ebenda: 59). Auch die Berechnungen Diefenbachs auf der Grundlage des Relativen Risiko-Index (RRI), der Aussagen zur Über- und Unterrepräsentation von Populationen liefert, zeigen die Überrepräsentanz von ausländischen Kindern auf den Hauptschulen ($RRI = 1,88$) und deren Unterrepräsentanz ($RRI = 0,49$) auf den Gymnasien.

Auf den Gesamtschulen sind sie ebenfalls überrepräsentiert (RRI = 1,39) und auf den Realschulen unterdurchschnittlich anzutreffen (RRI = 0,62) (ebenda: 60f).

Besonders problematisch ist aber die besondere Überrepräsentanz von ausländischen Kindern auf der Förderschule Lernen (RRI = 2,03), die in Baden-Württemberg sogar eine Spitze von RRI = 3,41 erreicht. NRW liegt mit einem RRI = 2,37 deutlich über dem Bundesdurchschnitt, d.h. die Gefahr für ein ausländisches Kind in NRW auf eine Förderschule Lernen überwiesen zu werden, ist fast dreimal so hoch, wie für ein deutsches²⁸.

Differenziertere Aussagen zu den Herkunftsländern und Förderschwerpunkten machen Kemper/Weishaupt (2011), wonach z.B. vietnamesische Kinder ein dreifach geringeres Risiko haben auf einer Förderschule beschult zu werden als ein deutsches Kind, hingegen ein serbisches Kind einen RRI von 9,7 besitzt, es also ein fast zehnfaches Risiko besitzt auf einer Förderschule Lernen unterrichtet zu werden. In NRW ist die Förderschulbesuchsquote für ein deutsches Kind 6,2, die eines türkischen Kindes 10,3, eines serbischen 30,2 und eines albanischen Kindes sogar 32,3 Prozent (Kemper/Weishaupt 2011: 423).

Deutlich absehbar sind die geringeren Bildungserfolge von ausländischen Schüler/innen, wenn der erreichte Schulabschluss verglichen wird: Schon 2004 verließ jeder fünfte ausländische Schüler die Schule ohne Abschluss, sowie jede achte ausländische Schülerin.

Tabelle 5: Deutsche und ausländische Absolvent/innen aus allgemein bildenden Schulen und beruflichen Schulen 2004 nach Abschlussart und Geschlecht in Prozent²⁹

Abschlussart	Insgesamt	Deutsche männlich	Deutsche weiblich	Ausländer männlich	Ausländer weiblich
Ohne Hauptschulabschluss	8,5	9,5	5,6	19,7	12,9
Mit Hauptschulabschluss	29,6	32,3	23,8	45,3	41,2
Mittlerer Abschluss	52,2	50,9	57,1	32,2	40,4
Fachhochschulabschluss	13,2	14,8	13,1	7,5	6,7
Allgemeine Hochschulreife	28,3	26,3	34,9	8,1	10,4

²⁸ Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz wurde im Oktober 2013 der Auftrag der VN - Behindertenrechtskommission umgesetzt, so dass nun das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulen die Regel sein soll. Die Förderschulen bilden zukünftig die Ausnahme. Nach Landesportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (Abrufdatum 05.08.2016) ist die Prognose der Inklusion in der Schule im Schuljahr 2015/16 in der Primarstufe 44,8 und in der Sekundarstufe I 35,3 Prozent. Von Jahr zu Jahr ab dem Schuljahr 2013/2014 nahm der Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler jeweils um 5% zu.

²⁹ "Für die gleichaltrige Wohnbevölkerung werden folgende Altersjahrgänge herangezogen: Ohne und mit Hauptschulabschluss: 15- bis unter 17-Jährigen; Mittlerer Abschluss: 16- bis unter 18-Jährige; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18- bis 21-Jährige." (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 254)

Auch die Daten in neuerer Zeit belegen das schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern, nun mehr über den Migrationshintergrund erfasst, im Vergleich zu einheimisch deutschen. Ein Vergleich der Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit bzw. ohne Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schulformen in der Klasse 9 im Vergleich der Jahre 2000 und 2011 belegen die nach wie vor erheblichen Differenzen in der Bildungslaufbahn.

Tabelle 6: Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 ohne Förderschulen in Prozent³⁰

	Hauptschule	Realschule	Integrierte Gesamtschule (IGS)	Gymnasium
Ohne Migrationshintergrund	16,6	38,6	11,6	33,2
Mit Migrationshintergrund	31,8	29,7	14,0	24,5

Tabelle 7: Migrantenanteil 2011 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 mit Förderschule in Prozent³¹

	Hauptschule	Realschule	SMBG ³² /IGS	Gymnasium	Förderschule
Ohne Migrationshintergrund	16,4	25,0	17,0	39,6	2,0
Mit Migrationshintergrund	30,9	21,9	17,4	27,5	2,3

Die Werte haben sich insgesamt verbessert, die am häufigsten besuchte Schule der Kinder ohne Migrationshintergrund ist in der 9. Jahrgangsstufe nun mehr das Gymnasium. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund ist ebenfalls eine, allerdings deutlich geringere, Verbesserung der Schulsituation zu sehen. Nach wie vor ist für sie die Hauptschule, die in Deutschland insgesamt an Bedeutung verloren hat, die am häufigsten besuchte Schulart, auch wenn nun das Gymnasium die zweite Stelle einnimmt.

Verbessert hat sich die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund aber in Bezug auf den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Die Zahlen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund haben sich angenähert.

³⁰ Entnommen aus Tabelle H3-1 Migrantenteile 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregionen (in%) (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 152).

³¹ Die Zahlen der folgenden Tabellen 7 bis 10 sind entnommen aus Tabelle D2-4A: "Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 9 (2011) auf die Schularten nach sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 257).

³² Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Tabelle 8: Migrantenanteil 2011 in den Schularten im Vergleich der Jahrgangsstufe 5 und 9 in den angegebenen Schulformen³³ in Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 257)

	Hauptschule 5. Klasse / 9. Klasse		Realschule 5. Klasse / 9. Klasse		Gesamtschule/ u.ä. 5. Klasse / 9. Klasse		Gymnasium 5. Klasse / 9. Klasse	
Ohne MGH ³⁴	18,4	16,4	20,6	25,0	12,6	17,0	41,1	39,6
Mit MGH	25,0	30,9	20,9	21,9	8,9	17,4	36,2	27,5

Allerdings ist es der Schule nicht gelungen, die Kinder so zu fördern, dass sie das Gymnasium erfolgreich abschließen können. Es gibt eine erhebliche Anzahl von „Abwärtswechslern“ im deutschen Schulsystem mit großen Unterschieden nach dem Migrationshintergrund. Lediglich knapp 4 Prozent der autochthonen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verlassen bis zur 9. Klasse diese Schulform, hingegen 24 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Trotz deutlich verbesserter Zahlen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe ist in der 9. Klasse die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ähnlich gravierend wie im Jahre 2000. Die „Bildungsexpansion“ hin zu höherer Schulbildung erreicht also nach wie vor nicht alle Bevölkerungsgruppen in Deutschland in gleichem Maße.

Auch in Bezug auf die erreichten Schulabschlüsse ist nach wie vor eine deutliche Schlechterstellung von Kindern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Entsprechend der Daten der amtlichen Bildungsstatistik für die Jahre 1992 bis 2006 verließen zwischen 40-44 Prozent der „ausländischen“ Schulabgänger die Schule mit dem Hauptschulabschluss, 26-31 Prozent mit dem Realschulabschluss und ca. 10 Prozent erreichten einen Fachhochschulabschluss oder das Abitur. Hervorzuheben ist auch an dieser Stelle noch einmal, dass 20 Prozent und damit jede(r) 5. ausländische Schüler/in die deutsche Schule erfolglos, d.h. ohne Schulabschluss verlassen hatte. Die neueren Statistiken weisen für die Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt bessere Werte aus, allerdings sind unterschiedliche Migrantengruppen sehr unterschiedlich bildungserfolgreich³⁵. Die Migrant/innen aus EU-Ländern oder aus sonstigen nicht EU-Ländern sind z.B. ähnlich erfolgreich wie die autochthone Bevölkerung,

³³ Daher keine 100 Prozent, es fehlen die Angaben für Grundschule, Orientierungsstufe und Förderschule.

³⁴ Migrationshintergrund

³⁵ Durch die Zusammenfassung aller Migrantengruppen werden die Werte nivelliert, da einige Migrantengruppen erfolgreicher als Autochthone abschneiden: Migrant/innen aus den sonstigen EU-Ländern (16,8%) und sonstigen nicht EU-Ländern (18,1%) studieren z.B. häufiger an Hochschulen als autochthone Studentinnen und Studenten (15,8%), so dass bei durchschnittlichen Angaben die besonders problematische Situation einzelner Migrantengruppen, wie z.B. die türkische, mit nur 8,4 Prozent Hochschulbeteiligung, untergeht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235).

vietnamesische oder russische Zuwander/innen sind sogar erfolgreicher, wohingegen einzelne Migrantengruppen, z.B. die türkische, besonders erfolglos im deutschen Bildungssystem sind. Einen besonderen Einfluss auf den Bildungserfolg von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund hat der sozioökonomische Status der Familie.

Tabelle 9: Hauptschul- und Gymnasialbesuch in der 5. Jahrgangsstufe von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach sozioökonomischem Status in Prozent für Hauptschule und Gymnasium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 257)

Sozioökonomischer Status	Ohne MGH Hauptschule	Ohne MGH Gymnasium	Mit MGH Hauptschule	Mit MGH Gymnasium
Niedrig	38,2	16,6	29,3	27,8
Mittel	16,8	38,8	23,5	39,2
Hoch	6,3	64,3	11,7	60,9
Gesamt (durchschnittlich)	18,4	41,1	25	36,9

Migrantenfamilien mit hohem sozioökonomischen Status können ihre Kinder in der 5. Klasse überwiegend (61%) auf dem Gymnasium platzieren, im Vergleich zu Familien mit niedrigem Status, denen dies nur zu 28 Prozent möglich ist. Dieser Zusammenhang besteht ebenfalls bei den Kindern ohne Migrationshintergrund. Den Eltern mit hohem sozialen Status gelingt es, zu 64 Prozent ihre Kinder auf dem Gymnasium unterzubringen, lediglich 17 Prozent dieser Kinder gehen zur Hauptschule über. Der Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Gymnasialbesuch der Kinder ist für beide Gruppen in hohem Maße vorhanden.

Der Vergleich der Zahlen von 5. und 9. Jahrgangsstufe zeigt, dass besonders die Kinder mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status vom Abwärtswechsel innerhalb der Schulformen betroffen sind.

Tabelle 10: Hauptschul- und Gymnasialbesuch in der 9. Jahrgangsstufe von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach sozioökonomischem Status in Prozent für Hauptschule und Gymnasium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 257)

Sozioökonomischer Status	Ohne MGH Hauptschule	Ohne MGH Gymnasium	Mit MGH Hauptschule	Mit MGH Gymnasium
Niedrig	30,3	16,0	42,5	13,1
Mittel	16,9	36,7	28,9	29,8
Hoch	5,2	62,4	6,6	56,7
Gesamt (durchschnittlich)	16,4	39,6	30,9	27,5

Im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund, deren Zahlen zwischen der 5. und 9. Klasse fast gleich geblieben sind, verlassen mehr als die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund mit niedrigem sozioökonomischen Status das Gymnasium bis zur 9. Klasse wieder, wohingegen auch die Kinder aus Migrantenfamilien mit hohem sozioökonomischen Status nur selten vom Gymnasium abwärts wechseln.

Der Bildungserfolg der Kinder in Deutschland ist also eng an den sozioökonomischen Status der Eltern gebunden, wobei Menschen ohne Migrationshintergrund bessere Bildungschancen besitzen. Je höher der sozioökonomische Status der Familie ist, desto weniger wirkt sich ein Migrationshintergrund negativ auf den Bildungserfolg aus. Besonders Chancen reduzierend ist ein Migrationshintergrund verbunden mit einem niedrigen sozioökonomischen Milieu. Mehr als die Hälfte der Familien mit türkischem Migrationshintergrund ist aber diesem sozialschwachen Milieu zuzurechnen, im Vergleich zu ca. 20 Prozent der Menschen ohne Migrationshintergrund, so dass sich auch hieraus ihre sehr schlechte Bildungssituation erklärt.

Auch die Schulleistungsstudien belegen, dass jungen Menschen mit Migrationshintergrund Bildungschancen fehlen. Die IGLU Studien (IGLU 2006, Bos u.a. 2010 sowie Fereidooni 2011: 53) belegen deutlich geringere Kompetenzen in der deutschen Sprache, die auch für die Grundschüler und -schülerinnen nachgewiesen werden, die in Deutschland aufgewachsen sind und ihre gesamte Schulzeit in deutschen Bildungsinstitutionen verbracht haben. Dennoch liegen ihre Lesekompetenzwerte ca. ein Drittel unter denen der Kinder ohne Migrationshintergrund. Die gute Beherrschung der deutschen Sprache wurde aber als unbedingte Voraussetzung für den Schulerfolg in Deutschland festgestellt.

Die Studien machten auch deutlich, dass die Vergabe von Grundschulempfehlungen nicht ausschließlich nach leistungsbezogenen Kriterien erfolgt; vielmehr sind bei gleicher Leistung die Chancen eines Kindes aus oberen Sozialschichten größer eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (Maaz/Baumert/Trautwein 2010: 77). Dies gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund.

Die zweite bedeutsame Schulleistungsstudie PISA - durchgeführt seit 2000 in der 9. Jahrgangsklasse - ermittelt in den erhobenen Kompetenzen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) ergänzt durch Querschnittthemen wie Problemlösung und informationstechnologische Grundbildung. Die in PISA 2000 festgestellte enorm hohe Abhängigkeit zwischen den Kompetenzen der Jugendlichen und der sozialen Schicht einerseits und dem Migrationshintergrund andererseits, stellte sich in den späteren Untersuchungen als etwas geringer dar. Schülerinnen und Schüler mit günstigem

sozioökonomischen Umfeld erzielten 2012 in Mathematik 43 Punkte mehr als benachteiligte Klassenkameradinnen und -kameraden (Prenzel u.a. 2013). „Ein ähnliches Bild bietet sich für Schüler mit Migrationshintergrund: Lagen ihre Mathematikergebnisse im Jahr 2003 noch 81 Punkte unter denen von Schülern ohne Migrationshintergrund, so verringerte sich der Abstand 2012 auf 54 Punkte (was knapp anderthalb Schuljahren entspricht). Allerdings verfehlt noch fast jeder dritte in Deutschland geborene Jugendliche aus Migrantenfamilien in Mathematik das Grundkompetenzniveau zwei. Der Anteil ist damit gut doppelt so hoch wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (14%)“ (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband Niedersachsen 2013).

Wenn auch abgeschwächt gilt auch heute noch: „Die Ergebnisse aller aktuellen Schulleistungsuntersuchungen (wie etwa PISA 2000, 2003 & 2006; IGLU 2001 & 2006) zeigen deutlich auf, dass der Bildungserfolg in der Bundesrepublik Deutschland in einem signifikanten Zusammenhang zu der nationalen Herkunft und der sozialen Positionierung der Herkunftsfamilie steht: Während einerseits der Gymnasialbesuch überproportional häufig deutschen Schülerinnen und Schülern höherer Sozialschichten vorbehalten bleibt, bleibt andererseits die Hauptschule ein Auffangort insbesondere für Schülergruppen aus bildungsfernen Familien und mit ausländischer Herkunft. Dementsprechend werden Migrationshintergrund und Armut zu den entscheidenden Hürden für die Bildungskarriere“ (Bandorski u.a. 2009: 52)³⁶.

Zwar gelingt es Eltern mit Migrationshintergrund immer häufiger, ihre Kinder auf höheren Schulen unterzubringen, im Jahre 2012 wechselten fast genau so viele Kinder mit Migrationshintergrund wie ohne zum Gymnasium, bis zur 9. Jahrgangsstufe verließen aber ein Viertel von ihnen diese Schulform wieder, d.h. die Kinder erhielten dort nicht die Förderung, die sie benötigten, um erfolgreich sein zu können und auch den Eltern gelang es nicht ihre Kinder ausreichend zu unterstützen.

Der neueste Bildungsbericht 2016 greift den Themenschwerpunkt des ersten Bildungsberichts von 2006 Bildung und Migration wieder auf, so dass die zehnjährige Entwicklung im Bildungsbereich in Deutschland im Vergleich betrachtet werden kann. Bemängelt wird vor allem, dass trotz Annäherung der Beteiligung an der frühkindlichen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund durch anhaltende Segregationstendenzen in den Kindertagesstätten vor

³⁶ Auch wenn in NRW die Hauptschule zugunsten der Gemeinschaftsschule zunehmend an Bedeutung verliert, hat sich an dem starken Zusammenhang von Sozialschicht und Bildungschancen nichts geändert, da das Gymnasium als "Schule der Elite" hierdurch sogar noch an Bedeutung gewann. Die Realschule, die besonders für Kinder aus sozioökonomisch niedrigeren Milieus und mit Migrationshintergrund häufig das Sprungbrett zu höherer Bildung war, wird zugunsten der Gemeinschaftsschule zunehmend aufgegeben.

Ort der alltagsnahe Erwerb der deutschen Sprache in der frühen Kindheit unbefriedigend sei. Zudem haben sich die Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung im Schulbereich erhalten, denn obwohl die „Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ambitionierte Bildungsaspiration für ihre Kinder mitbringen, besuchen die Kinder überproportional Schulen, die maximal einen mittleren Abschluss ermöglichen“ und sie sind nach wie vor an Gymnasien unterrepräsentiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 204).

1.1.4 Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund

Die Daten zu den Bildungserfolgen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt lassen Differenzierungen nach nationaler oder ethnischer Herkunft nur wenig zu. Es gibt aber die Bildungslaufbahn betreffend erfolgreiche Gruppen und es gibt prägnant nicht erfolgreiche. Stets werden die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in Bezug auf die Bildungslaufbahn als nicht erfolgreich bezeichnet. Sie stellen aus der Sicht der deutschen Gesellschaft eine besondere Problemgruppe dar³⁷.

In der Gruppe mit Migrationshintergrund, zu der in PISA 2012 ein Viertel der getesteten Fünfzehnjährigen gerechnet wurden, machen die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mit 5,1 Prozent die größte Gruppe aus, gefolgt von Ländern der ehemaligen UDSSR (4,5%) und Polen (2,7%). Die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ist besonders prekär. Bis zum Jahre 2014 konnte der prozentuale Anteil der Schulabsolvent/innen ohne Abschluss zwar von 8,5 auf 5,8 Prozent verbessert werden, die Kinder türkischer Herkunft erreichen aber immer noch überproportional keinen Schulabschluss. Im Alter von 30 bis unter 35 Jahren haben 17 Prozent der jungen Männer und ein Viertel der jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund keinen Schulabschluss und mehr als die Hälfte keine Berufsausbildung. Es ist lediglich eine leichte Verbesserung bei den türkischen Zuwanderinnen in Bezug auf eine Berufsausbildung zu verzeichnen, 2005 waren es noch 70 Prozent ohne Berufsausbildung und im Jahre 2012 sind es 59 Prozent.

³⁷ Es wird deutlich seltener thematisiert, dass auch die Kinder und Kindeskind der Einwanderer aus Italien zu den Nichterfolgreichen zählen; wegen der geringen Zahl werden sie häufig nicht als eigene Nationalitätengruppe angeführt.

Tabelle 11: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, 2012 und 2005 nach Geschlecht und Migrationshintergrund in Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235)

	2005		2012		2005		2012	
	Ohne Schulabschluss weiblich	männlich	Ohne Schulabschluss weiblich	männlich	Ohne Berufsabschluss weiblich	männlich	Ohne Berufsabschluss weiblich	männlich
Personen ohne Migrationshintergrund	2	2	2	2	10	10	10	10
Personen mit Migrationshintergrund	14	10	10	9	43	37	37	34
Türkische Zuwander/innen	29	19	25	17	70	49	59	48

Die türkischen Kinder stellen zudem den höchsten Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Sie haben im Landesdurchschnitt NRW ein 2,4 mal größeres Risiko auf einer Förderschule Lernen unterrichtet zu werden, als deutsche Kinder (Kemper/Weishaupt 2011: 426)³⁸. Von den 6.819 türkischen Kindern, die in den Jahren 2002/03 bis 2007/08 in NRW eine Förderschule besuchten, verließen 73 Prozent die Schule ohne Schulabschluss (im Vergleich afghanische 59%, marokkanische 69%)³⁹. Regionale Unterschiede in Deutschland zeigen eine besondere Überrepräsentanz türkischer Kinder an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. „Beispielsweise fällt im Kreis Kleve das Risiko des Besuchs der Förderschule des Schwerpunkts Lernen für türkische Schüler im Vergleich zu deutschen Schülern 5,27 mal so hoch aus, während das Risiko in demselben Kreis für Nichtdeutsche insgesamt >nur< das 3,29 fache gegenüber deutschen Schülern beträgt“ (Kemper/Weishaupt 2011, 427)⁴⁰. Der überproportional hohe Förderschulbesuch der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund unterstützt die These des mangelnden Bildungserfolgs dieser Migrantengruppe.

Neben der hohen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit türkischem Migrationshintergrund, die im deutschen Schulsystem keinen Schulabschluss erwerben können, ist der Hauptschulabschluss nach wie vor der häufigste allgemeine Bildungsabschluss

³⁸ Bei Berücksichtigung des Migrationshintergrunds ist von einem noch höheren Anteil auszugehen, da eingebürgerte Kinder als Deutsche zählen.

³⁹ Je nach Förderschwerpunkt variiert der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Förderschule ohne Schulabschluss verlassen. Die Förderschule Lernen verlassen 68 Prozent der deutschen Schüler/innen ohne Schulabschluss, aber 76 Prozent der ausländischen, wobei der Anteil der ausländischen Mädchen mit 77 Prozent noch etwas höher ist.

⁴⁰ Auch in Bezug auf den Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung" zeigt sich dieser Zusammenhang, wenn auch deutlich geringer mit einem RRI = 1,83 im Landesdurchschnitt für ausländische Schülerinnen und Schüler. Im Hochsauerlandkreis und in Bottrop besuchen 3,7-3,9 mal häufiger ausländische Kinder diesen Förderschwerpunkt als deutsche.

dieser Jugendlichen, während hingegen - wie bereits vorne dargestellt - bei den autochthonen Jugendlichen das Abitur am häufigsten erreicht wird. Die Zusammenfassung der Daten im Jugend-Migrationsreport des Deutschen Jugendinstitutes (Stürzer, u.a. 2012: 55) zeigen erhebliche Unterschiede innerhalb der eingewanderten Jugendlichen nach dem Herkunftsland (der Eltern) oder nach dem Migrationshintergrund. „Während z.B. fast die Hälfte der Jugendlichen mit deutschem Pass ein Gymnasium besucht, sind es bei den Schüler/innen mit serbischer, italienischer oder türkischer Staatsangehörigkeit nicht einmal ein Fünftel; Jugendliche mit vietnamesischem Pass sind hingegen zu mehr als 60% an Gymnasien zu finden“. Auch die Schulleistungsstudien belegen übereinstimmend, dass die Leistungsnachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit vom Herkunftsland der Eltern und eventuell der Großeltern teilweise stark variieren. Werden die Werte in den Mathematikkompetenzen zwischen PISA 2003 und PISA 2012 verglichen, so lässt sich eine Steigerung (ausschließlich) bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund feststellen. Der Mittelwert für Mathematikkompetenz lag 2012 bei 485 Punkten im Vergleich zu 531 bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Obwohl eine Verbesserung zu 2003 festzustellen ist, „handelt es sich bei der Differenz von 46 Punkten zwischen Zugewanderten und Nicht-Zugewanderten in Deutschland um einen erheblichen Kompetenzunterschied, der einem Leistungsabstand von mehr als einem Schuljahr entspricht“ (Gebhardt u.a. 2013: 288). Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide oder von denen eines der Elternteile in der Türkei geboren sind, schneiden im Vergleich zu anderen Migrationsgruppen und zu Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund aber deutlich schlechter ab. Hier wird durch PISA 2012 ein Unterschied von 77 Punkten ermittelt, die Jugendlichen mit türkischen Migrationshintergrund erreichen nur 454 Punkte für Mathematikkompetenz, im Vergleich z.B. zu denen mit polnischem Hintergrund mit 504 Punkten (Gebhardt u.a. 2013: 276).

Bildungsfördernde Einflüsse zeigen sich bei allen Menschen mit Migrationshintergrund, „wenn nicht beide, sondern nur ein Elternteil im Ausland geboren sind/ist“ (Stürzer, u.a. 2012: 55), aber auch hier bilden die Familien türkischer Herkunft eine Ausnahme. „Für die Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, ist eine solche Differenzierung der Disparitäten nach Generationsstatus nicht zu erkennen: Sowohl Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Türkei geboren sind, als auch Jugendliche, bei denen nur ein Elternteil in der Türkei geboren wurde, erzielen deutlich schwächere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne

Zuwanderungshintergrund" (Gebhardt u.a. 2013: 303)⁴¹. Auch der Bildungsbericht 2016 verweist darauf, dass nach wie vor die Menschen aus der „Türkei und übriges Europa“ im Vergleich zur Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund und anderen Migrationsgruppen (z.B. ehemalige Sowjetunion) in allen Kompetenzbereichen⁴² die niedrigsten Kompetenzpunkte für Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Problemlösungskompetenz erreichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 325). Festzuhalten bleibt, dass die Verbesserung der allgemeinen Bildungssituation in Deutschland kaum etwas am geringen Bildungserfolg der Kinder der Einwander/innen aus der Türkei geändert hat. Sie sind deutlich weniger als andere Gruppen bei den Studierenden vertreten. Im internationalen Vergleich zeigt sich die besondere Benachteiligung der Menschen türkischer Herkunft im deutschen Bildungssystem: „In Deutschland erreichen 3% (!) der Schüler und Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund einen Hochschulabschluss, die nächstschlechtesten Werte weisen die Schweiz mit 13% und Österreich mit 15% auf, die höchsten Werte haben Schweden mit 37% und Frankreich mit 40%" (Wilmes/Schneider/Crul 2011: 31). Da es sich in allen Ländern um eine vergleichbare Migrationsgruppe handelt, kann für den geringen Bildungserfolg in Deutschland das deutsche Bildungssystem verantwortlich gemacht werden⁴³. Eine Verbesserung der Situation zeigt sich im Verlauf der Jahre zwar auch für die Studierenden mit türkischem Migrationshintergrund, sie sind mit durchschnittlich 8,4 Prozent inzwischen doppelt so häufig an einer Hochschule eingeschrieben wie noch 2006, im Vergleich zu den anderen Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund fallen sie aber auch in diesem Bereich der Bildungsbeteiligung stark ab. Bei den jungen Menschen mit Migrationshintergrund beträgt der Anteil der Studierenden 13,7 Prozent, bei Studentinnen und Studenten ohne Migrationshintergrund 15,8 Prozent (ebenda). Die Anzahl der Studierenden türkischer Herkunft müsste sich also nahezu verdoppeln, um mit der einheimisch deutschen Bevölkerung gleich zu ziehen. Zudem sind die im deutschen Hochschulsystem beachtlichen Abbruchquoten in diesen Zahlen nicht berücksichtigt. Wenn 8,4 Prozent der Student/innen türkischer Herkunft ein Studium aufnehmen, aber nur drei Prozent dies abschließen, verweist dies auf eine hohe Abbruchquote von über 50 Prozent.

⁴¹Der Vergleich der Daten von 2003 und 2012 zeigt allerdings eine leichte Verbesserung der Mathematikkompetenz bei den Jugendlichen, deren Eltern beide in der Türkei geboren wurden.

⁴² Erhoben durch das "Programme for the International Assessment of Adult Competencies" (PIAAC), Germany - Reduzierte Version, in: Rammstedt, B. u.a., 2015 aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 325).

⁴³ "Die Einwandererkinder derselben Herkunftsgruppe schneiden in verschiedenen Ländern ganz unterschiedlich ab, wie am Beispiel der Schüler und Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund unter der provokanten Überschrift "Sind die Kinder meiner Schwester in Holland wirklich schlauer als meine Kinder?" belegt wird" (Boos-Nünning 2013: 236).

Bei der Suche nach den Ursachen für das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund im Bildungsbereich werden auch die sozialen Risikolagen⁴⁴ angeführt, in denen sich im Vergleich überproportional viele Kinder dieser Migrantengruppe befinden. Obwohl sich in Deutschland insgesamt eine Verbesserung in Bezug auf soziale Risikolagen der Kinder ergeben hat, ist die Bevölkerungsgruppe mit türkischem Migrationshintergrund nach wie vor für alle Risikolagen besonders gefährdet.

Zwar sind auch die Anteile der Kinder türkischer Herkunft, die unter sozial deprivierten Bedingungen aufwachsen zwischen 2005 und 2014 gesunken, aber sie sind immer noch höher als in Migrationsfamilien insgesamt und deutlich höher als in den Familien ohne Migrationshintergrund⁴⁵.

Tabelle 12: Risikolage: Bildungsfernes Elternhaus/Bildungsstand unter ISCED 3 (%)

Risiko des bildungsfernen Elternhauses	Jahr 2005	Jahr 2012	Jahr 2014
Insgesamt	13,5	11,5	11,2
darunter			
Ohne Migrationshintergrund	---	---	5,3
Mit Migrationshintergrund	30,1	24,5	23,5
Mit türkischer Herkunft	60,3	51,0	45,3

Tabelle 13: Risikolage: Familieneinkommen unter 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens (%)

Finanzielles Risiko	Jahr 2005	Jahr 2012	Jahr 2014
Insgesamt	19,5	18,8	18,9
darunter			
Ohne Migrationshintergrund	---	---	13,6
Mit Migrationshintergrund	32,8	30,2	29,9
Mit türkischer Herkunft	40,1	39,6	36,9

⁴⁴ "Einige Strukturmerkmale von Familien - Bildungsniveau, sozioökonomischer Status, Erwerbsbeteiligung - beschreiben Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern. Hieraus können drei Arten von Risikolagen abgeleitet werden: das Risiko eines bildungsfernen Elternhauses, eine soziale sowie eine finanzielle Risikolage" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 23).

⁴⁵ Die folgenden Tabellen 12 bis 16 zur Risikolage wurden auf der Grundlage der Tabelle A4-4A erstellt: "Kinder im Alter von unter 18 Jahren 2005, 2007, 2009, 2011 und 2012 nach Risikolagen in der Familienform für ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 225) und der Tabelle A4-2A: "Kinder unter 18 Jahren 2014 nach Risikolagen in der Familienform für Altersgruppen, ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund (in %)" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 228). Im Bildungsbericht 2014 wurden noch keine Aussagen zu Personen ohne Migrationshintergrund gemacht, deshalb liegen nur Zahlen des Bildungsberichts 2016 zu 2014 vor.

Tabelle 14: Risikolage: Nicht erwerbstätig (%)

Soziales Risiko	Jahr 2005	Jahr 2012	Jahr 2014
Insgesamt	12,3	9,4	9,6
darunter			
Ohne Migrationshintergrund	---	---	7,5
Mit Migrationshintergrund	18,9	13,3	14,0
Mit türkischer Herkunft	22	16,4	15,8

Als problematisch wird die Situation eingeschätzt, wenn alle drei Risikolagen gleichzeitig auftreten. Diese Kinder sind hochgefährdet sich in allen Kompetenzbereichen nicht ausreichend entwickeln zu können.

Tabelle 15: Risikolage: Besondere Gefährdungslage durch alle drei Risikolagen (%)

Alle drei Risikolagen	Jahr 2005	Jahr 2012	Jahr 2014
Insgesamt	4,0	3,4	3,7
darunter			
Ohne Migrationshintergrund	---	---	2,3
Mit Migrationshintergrund	8,3	6,2	6,6
Mit türkischer Herkunft	14,5	10,8	10,5

Auf insgesamt 4 Prozent der Kinder in Deutschland traf dies 2005 und auf 3,7 Prozent im Jahre 2014 zu. Hoch gefährdet ist aber immer noch jedes 10. Kind türkischer Herkunft, auch wenn sich der Prozentsatz im letzten Jahrzehnt um 4 Prozentpunkte reduziert hat.

Von mindestens einer Risikolage ist knapp jedes fünfte Kind ohne Migrationshintergrund, in Deutschland betroffen, aber fast die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund und ca. zwei Drittel der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund.

Tabelle 16: Risikolage: Mindestens eine Risikolage (%)

Mindestens eine Risikolage	Jahr 2005	Jahr 2012	Jahr 2014
Insgesamt	32,4	29,1	27,5
darunter			
Ohne Migrationshintergrund	---	---	19,1
Mit Migrationshintergrund	54,0	47,2	44,4
Mit türkischer Herkunft	75,5	68,2	63,3

In Bezug auf die Risikolagen hat sich die Situation in den letzten zehn Jahren für alle Gruppen verbessert, auch für die Kinder türkischer Herkunft. Es zeigt sich aber nach wie vor ein großer Unterschied in den sozialen Lebensumständen zwischen einheimisch deutschen Kindern zu solchen mit Migrationshintergrund und insbesondere zu den Kindern türkischer Herkunft. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sind im Vergleich zu allen anderen Bevölkerungsgruppen besonders in ihren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten aufgrund sozial deprivierter Lebensumstände und hieraus resultierender Risikolagen gefährdet. Diese Benachteiligung zeigt sich auch bei den Zahlen zur Bildungsbeteiligung und dem geringen Bildungsertrag dieser Gruppe.

Im Widerspruch hierzu steht die hohe Bildungsaspiration, die türkische Eltern gegenüber ihren Kindern ausdrücken, die Nauck bereits seit Mitte der 80er Jahre feststellte (Boos-Nünning 2013: 225). Auch Leyendecker (2011: 277) verweist darauf, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund deutlich häufiger als einheimisch deutsche den Wert von Bildung betonen, die für sie als wichtige Voraussetzung für das Erlernen eines Berufs gesehen wird, wobei respektierte Berufsgruppen wie Ärztin/Arzt und Rechtsanwältin/Rechtsanwalt die meistgenannten Wunschberufe für die Kinder sind. Die hohe Bildungsaspiration türkischer Eltern zeigt sich auch darin, dass sie - wie der Jugendmigrationsreport 2012 angibt - im Vergleich zu Schüler/innen ohne Migrationshintergrund und (Spät-)Aussiedlern die Gruppe Eltern sind, die am häufigsten gegen die Empfehlungen der Lehrer/innen ihren Kindern den Gymnasialbesuch ermöglichen: „Kinder mit Migrationshintergrund, und hier vor allem jene mit türkischem Migrationshintergrund, erhalten demnach deutlich seltener eine Übertrittsempfehlung für das Gymnasium als Kinder ohne Migrationshintergrund. Gleichwohl ist in der Gruppe der Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund der Anteil am größten, der auch ohne eine entsprechende Empfehlung auf das Gymnasium übertritt“ (Stürzer, u.a., 2012: 24). Dass trotz der starken Bildungsambitionen der türkischen Eltern die Übergangszahlen sehr gering sind, verweist auf die zu geringe Förderung der Kinder in der Schule und auf die Notwendigkeit in der Vor- und Grundschulzeit leistungsfördernd einzugreifen.

Neben der mangelnden Förderung der Kinder in der Schule wird auch ein Zusammenhang für den geringen Bildungserfolg türkischer Kinder mit der zu Hause in der Familie gesprochenen Sprache gesehen. Durchschnittlich sprechen 72 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation zu Hause Deutsch⁴⁶. In den Familien mit

⁴⁶ Die Zuwanderer der ersten Generation sprachen nur zu einem Viertel zu Hause Deutsch.

türkischem Migrationshintergrund ist dies nur bei ca. der Hälfte (54%) der Familien der Fall. „Im Vergleich zu der PISA-Erhebung 2003 hat die Nutzung des Deutschen zu Hause in Familien mit Herkunftsland Türkei nicht signifikant zugenommen“ (Gebhardt 2013: 305).

1.1.5 Die Bildungssituation türkisch-muslimischer junger Menschen

Neben dem Migrationshintergrund, wie oben dargestellt mit einem Blick auf die nationale/ ethnische Herkunft der Eltern und der sozialen Schicht, wird - wenn auch deutlich seltener - die Religionszugehörigkeit in Zusammenhang mit der Bildungslaufbahn und den Bildungserfolgen untersucht, teils in Zusammenhang mit der Entwicklung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus „muslimischen“ Ländern als Muslime einzuordnen. Die zwei Studien, die sich auf der Grundlage vorhandener Daten dieser Frage widmen (Spenlen 2010 und Gesemann 2006) kommen zu wenig substantiellen Aussagen. So konstatiert Gesemann in seinem Artikel „Die Integration junger Muslime in Deutschland“, dass die Einordnung als Muslime keine Auskunft über die tatsächliche Glaubenspraxis gebe und sie deshalb richtiger als Menschen mit muslimischem Hintergrund zu bezeichnen seien (Gesemann 2006: 7). Zwar sei nach einer Studie des Zentrums für Türkeistudien (2005) „der Anteil der türkischstämmigen Muslime, die sich selbst als sehr oder eher religiös bezeichnen, von 72 Prozent (2000) auf 83 Prozent im Jahr 2005 gestiegen“ (ebenda: 9), in Bezug auf die Bedeutung religiös-kultureller Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen gebe es aber kaum verlässliche Informationen (ebenda: 14). Er verweist zudem darauf, dass Kinder aus muslimisch geprägten Herkunftsländern ganz unterschiedlich bildungserfolgreich sind. „Der Anteil der männlichen Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die eine weiterführende Schulform (Realschule, Gymnasium) besuchen, reichen von 50,2 Prozent (Iraner) über 26,0 Prozent (Türken) und 24,6 Prozent (Marokkaner) bis zu 12,7 Prozent (Libanesen)“ (ebenda:11)⁴⁷, so dass nicht von einer einheitlichen Gruppe gesprochen werden kann.

Der im Rahmen der deutschen Islamkonferenz 2009 herausgegebene Forschungsbericht „Muslimisches Leben in Deutschland“ hält fest, dass unter den Zuwanderern aus muslimischen Herkunftsländern die Angehörigen anderer Religionen in der Regel höher gebildet sind als die Muslime. „Unter den muslimischen Gruppen sind die in der Regel aus der Türkei stammenden Aleviten niedriger gebildet als der Durchschnitt der Muslime, die aus

⁴⁷ Diese Zahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2004/05

dem Iran stammenden Schiiten sind am höchsten gebildet“ (BAMF 2009a: 212)⁴⁸. „Ein direkter Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zum Islam und der Bildung lässt sich dabei angesichts der großen Unterschiede zwischen den Muslimen aus verschiedenen Herkunftsländern nicht feststellen. Die Unterschiede im Bildungsniveau zwischen den Religionen und Konfessionen hängen vor allem mit der historischen Gegebenheit der Anwerbung von Arbeitsmigranten aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien sowie Marokko und Tunesien zusammen. Diese Arbeitsmigranten und ihre Familienangehörigen stammten überwiegend aus bildungsfernen sozialen Schichten“ (ebenda: 220).

Da auch schulische Daten zu Musliminnen und Muslimen nicht verfügbar sind, handeln die Darstellungen in der Literatur von jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, wobei in den Diskursen (trotz fehlender valider Daten) der Islam für den schlechten Bildungsertrag der türkischen Zuwander/innen verantwortlich gemacht wird: „So erreichen Muslime öfter nur einen schlechteren Schulabschluss“ (Spenlen 2010: 57). Es wird unterstellt, dass die religiöse Werteorientierung die schulische Integration gefährde: wenn „Angebote von Koranschulen statt offene Schulangebote bevorzugt werden, überwiegend die Herkunftssprache statt deutsch gesprochen wird, die Auswahl von Freunden und Freizeitangeboten ethnisch oder religiös erfolgt, Unterrichtspausen in Gebetsräumen statt mit Mitschülern verbracht werden“ (ebenda 59). Uslucan (2012) stellt hingegen fest, dass „der (pädagogische) Alltag häufig überzogen von Stereotypen und Diskriminierungen“ ist. „Erleiden Muslime im Alltag trotz ihrer prinzipiellen integrationsoffenen Orientierung soziale Diskriminierung, so löst das nicht nur Ärger und Frustration über die Mehrheitsgesellschaft aus, sondern solche Erfahrungen führen auch zu einer Festigung der sozialen Identifikation mit der Herkunftsgesellschaft und zu einer stärkeren Selbstsegregation“ (Uslucan 2012: 328). Die religiösen Orientierungen „einer beträchtlichen Zahl der jungen Menschen mit Migrationshintergrund werden weder im öffentlichen Diskurs der Mehrheitsgesellschaft noch in dem der Wissenschaft neutral (oder gar positiv) dargestellt, vielmehr wird Religiosität nicht selten in einem Zusammenhang mit vormodernen und traditionalistischen wenn nicht sogar fundamentalistischen Haltungen und Einstellungen gebracht“ (Boos-Nünning 2015: 164). „Aus Gastarbeiterkindern wurden Kinder türkischer Herkunft und danach mit türkischem Migrationshintergrund und schließlich muslimische Kinder. Im Denken nicht nur der einheimisch deutschen Bürger und Bürgerinnen, sondern auch in dem von Sozialpädagogen

⁴⁸ Die Sozialwissenschaftlerin Mika Wagner vom Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. verweist in einem Schreiben an die Autorinnen allerdings auf einen Rechenfehler in der MLD Studie. Ihrer Berechnungen nach, sei die Gruppe der Aleviten nicht die mit der geringsten Bildung.

und -pädagoginnen, Lehrern und Lehrerinnen sind Bilder von Kindern und Jugendlichen mit türkischem oder arabischem Hintergrund enthalten, die (eigentlich deren Eltern und Großeltern) aus Ländern mit großer kultureller Distanz (autoritär, patriarchalisch geprägt, undemokratisch) stammen“ (ebenda). Die jungen Menschen nehmen wahr, dass ihre religiöse Zugehörigkeit zum zentralen Merkmal ihrer Person gemacht wird, die häufig zu einer Außenseiterstellung führt, „aber auch eine durch Fremdzuschreibung (mit)bestimmte religiöse Identität“ bewirkt (ebenda: 165).

Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft (von denen ein großer Teil muslimisch ist) sind in allen Bereichen von Bildung und Jugendarbeit unterrepräsentiert und schneiden schlechter ab (ebenda: 167). Muslimische Verbände, Moscheevereine und Migrantenorganisationen begannen zunehmend, zur Unterstützung der Kinder ihrer bildungsorientierten Mitglieder, Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe und Jugendarbeit durchzuführen. Sie reagierten so einerseits „auf das offensichtliche Unvermögen der deutschen Bildungseinrichtungen, die Situation der Schüler und Schülerinnen“ zu verbessern, hierdurch binden sie aber andererseits auch die junge Generation an die Gemeinde (ebenda: 169).

Für religiöse Gruppen liegen zwar keine Zahlen in Bezug auf Schulerfolg oder Schulversagen vor, es gibt aber Hinweise auf Diskriminierung religiöser Muslim/innen in der Schule durch Lehrerinnen und Lehrer, die durch Befragungen bildungserfolgreicher Migrantinnen und Migranten belegt sind. Gomolla fand eine Vielzahl kulturalistischer Begründungsmuster, die Lehrer/innen zur Begründung von negativen Leistungsbewertungen von Kindern mit Migrationshintergrund (besonders türkischen und muslimischen) an den schulischen Übergangsstellen verwendeten „wie „fehlende praktische Fähigkeiten“, eine „unzureichende Arbeitshaltung“ aufgrund von Sozialisationsmängeln, fehlende Anpasstheit im Sozialverhalten („südländisches hitziges Temperament“, „Aggressivität“), fehlende/falsche Unterstützung durch die Eltern („muttersprachlicher familiärer Kontext“, „Mentalitätsunterschiede“, Uneinsichtigkeit in schulischen Empfehlungen) oder gar die „fehlende Integrationswilligkeit“ und Selbstsegregation der Eltern („Kulturkonflikt“)" (Gomolla 2009: 92). Auch wird den muslimischen Eltern mangelnder Integrationswille unterstellt und es werden Faktoren als Lern- und Integrationshindernisse festgestellt, wie psychologische Belastung durch Migration und Fremdheit, Selbstsegregation, Koranschulbesuch und islamischer Fundamentalismus (ebenda: 93).

Boos-Nünning (2013: 230) betont hingegen, dass die „Bildung als perzipiertes Erziehungsziel sowohl des Vaters als auch der Mutter wie auch als Erziehungsnorm des oder der Jugendlichen“ bei muslimischen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund als

bedeutsamer eingeschätzt werde als eine religiöse Erziehung. Auf der Grundlage ihrer Untersuchung (Totalerhebung bei Bewohnern von Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren, VIKZ) für Eltern und Jugendliche mit islamisch „orthodox-religiöser Orientierung“ hält sie fest: „Neben den Möglichkeiten der Religionsausübung und des religiösen Lernens (jeweils von 85% als wichtig erachtet) war für den überwiegenden Teil der Jugendlichen der Wunsch nach einem guten Schulabschluss (91%) und das Erreichen von Bildung für den Wohnheimbesuch maßgebend.“ „Die Jugendlichen sind überwiegend an einem qualifizierten Schulabschluss wie dem Abitur (66%) und zu einem erheblichen Teil an einem Studium (62%) interessiert“ (ebenda: 228). Schule und Studium werden als deutlich wichtiger eingestuft als Freizeit.

Neuere Untersuchungen belegen daher tendenziell, dass eine religiöse islamische Orientierung eher bildungsfördernd als - wie häufig unterstellt - bildungshemmend wirkt.

1.1.6 Die Bildungssituation türkisch-muslimischer junger Frauen

Die Frauen sind die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion in Deutschland, auch die Frauen mit Migrationshintergrund haben von dieser Entwicklung profitiert. Im Alter von unter 30 Jahren besuchen 13,9 Prozent der Frauen mit Migrationshintergrund eine Hochschule im Vergleich zu 13,5 Prozent der Männer derselben Gruppe. Interessant ist, dass bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund in diesem Alter die Männer mit 16,1 Prozent im Vergleich zu den Frauen mit 15,5 Prozent Hochschulbesuch noch vorne liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235). Dies gilt auch für die Gruppe der Student/innen mit türkischem Migrationshintergrund. Gemessen an den jungen Männern ihrer ethnischen/nationalen Gruppe schneiden die jungen Frauen nicht schlechter ab, vielmehr überholten sie ihre männlichen Pendants. Sie sind mit einem Anteil von 8,7 Prozent häufiger an Hochschulen in Deutschland eingeschrieben als Studenten türkischer Herkunft, von denen 8,1 Prozent studieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 235). Im Vergleich zu den Frauen ohne Migrationshintergrund und anderen Migrationsgruppen ist ihre Bildungsbeteiligung und ihr Bildungserfolg aber nach wie vor unzureichend, deutsche Frauen ohne Migrationshintergrund studieren doppelt so häufig wie junge Frauen türkischer Herkunft.

Türkische Frauen gelten seit Jahrzehnten als die bildungsproblematischste Gruppe in Deutschland. Dies hängt auch mit der im Vergleich zu anderen Migrantinnengruppen sehr schlechten Bildungssituation zusammen, die die 1. Generation der türkischen Migrantinnen

aus dem Heimatland mitbrachte. Der Forschungsbericht „Muslimisches Leben in Deutschland“, der sich im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz auch mit der Bildungssituation der Muslime beschäftigt, verweist darauf, dass bei türkischen Migrant/innen der Geschlechtsunterschied in Bezug auf die Bildung im Heimatland besonders stark ausgeprägt ist. „42 Prozent der Zuwanderinnen aus der Türkei haben die Schule im Herkunftsland ohne Abschluss beendet, gegenüber 28 Prozent bei den männlichen Zuwanderern aus der Türkei. Allerdings zeigt sich im Generationenverlauf ein erheblicher Bildungsaufstieg. Migrantinnen, die die Schule in Deutschland absolviert haben, weisen insgesamt ein höheres Bildungsniveau auf als ihre Muttergeneration und haben gegenüber den männlichen Migranten aufgeholt. Auch aus der Türkei stammende Migrantinnen verlassen seltener als männliche Migranten aus der Türkei die Schule ohne Abschluss und sie erlangen häufiger einen mittleren Bildungsabschluss“ (BAMF 2009a: 220).

Auch hier beziehen sich die Aussagen mangels Daten auf türkische Frauen und lassen generelle Aussagen zu muslimischen Frauen bzw. der Auswirkung von Religiosität auf Bildungsbestreben oder Bildungserfolg nicht zu.

Die jungen türkisch-muslimischen Frauen der eigenen Untersuchung hatten überwiegend in den Jahren 1995 bis 2005 als Bildungsversagerinnen die deutsche Schule verlassen, zu dieser Zeit verließ mehr als ein Drittel der türkischen Mädchen die Schule ohne Schulabschluss. Das Tragen eines Kopftuch führte oft zu Problemen in der Schule und die Mädchen wurden häufig gezwungen es auszuziehen. Die Lehrer/innen machten sie vor der Klasse lächerlich oder die Mitschüler/innen hänselten sie. Für viele muslimische Mädchen wurde der Schulbesuch so zu einer Qual, was Einfluss auf ihre Bildungsmotivation und ihren Schulerfolg hatte. Die Biographien der Befragten der eigenen Untersuchung, ihre Berichte und die schlechten Zeugnisse der letzten Schuljahre belegen dies. Auch Hummrich führt das Beispiel von zwei türkischen Bildungsaufsteigerinnen an, die aufgrund ihrer Religiosität diskriminiert wurden, in dem „die Lehrerinnen sie explizit darauf hinweisen, dass sie als Musliminnen im modernen Schulsystem fehl am Platze seien“ (Hummrich 2002: 317).

1.1.7 Weiterführende Überlegungen

Trotz der Zunahme an Studierenden an Hochschulen sowie an Schülerinnen und Schülern an Gymnasien konnte der Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Schulerfolg in Deutschland nicht verringert werden. Nach wie vor profitieren die Teile der Bevölkerung mit hohem sozioökonomischen Status besonders von höherer Bildung und darüber an beruflicher

und ökonomischer Partizipation bzw. gesellschaftlicher Platzierung ihrer Nachkommen. Sozial schwachen Gruppen der Bevölkerung werden Aufstiegschancen durch Bildung vorenthalten. Dies gilt verstärkt für junge Menschen mit türkischem Migrationshintergrund.

Ein Grund für das schlechte Abschneiden ist auszuschließen: Eltern mit Migrationshintergrund, mit türkischem ebenso wie andere, muslimische Eltern in gleicher Weise wie eingewanderte orthodoxe Familien und andere, hegen hohe Bildungsvorstellungen und hohe berufliche Erwartungen für ihre Kinder und Jugendlichen. Schon in der Mitte der Achtzigerjahre wurde in empirischen Untersuchungen für türkische Familien eine enge emotionale Bindung verbunden mit hohen Leistungserwartungen ermittelt⁴⁹. „Dabei sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund festzustellen. Eltern wünschen sich für ihre Töchter wie für ihre Söhne eine gute Schul- und Berufsausbildung" (Boos-Nünning/ Karakaşoğlu 2006: 199). Vor allem Mütter vermitteln ihren Töchtern die Bedeutung von Bildung und Berufstätigkeit zur Wahrung ihrer Autonomie. Auch neuere Untersuchungen, die Eltern insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund befragen, kommen zu dem Ergebnis, dass Leistungs- und Aufstiegsorientierungen als für die Erziehung der Kinder äußerst bedeutsam angesehen werden (Boos-Nünning 2011: 25).

Als Ursache für den mangelnden Bildungserfolg werden u.a. die erhöhten Risikolagen angeführt, in denen sich besonders die Kinder türkischer Herkunft befinden. Sie stammen am häufigsten aus bildungsfernen Elternhäusern und die Familien befinden sich zudem häufig in einer sozialen und/oder finanziellen Risikolage. Soziale Disparitäten sind ebenso wie Disparitäten nach Migrationshintergrund in einer Vielzahl von Untersuchungen dokumentiert und belegt. Nicht ausreichend ist es, wie es häufig in den Studien wie auch in der öffentlichen Thematisierung geschieht, die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund allein auf die sozioökonomische Lage zurückzuführen. Unklar ist nach wie vor, wie Disparitäten entstehen und auf welche Weise sie verstärkt werden. „Maaz/Baumert/Trautwein (2010) thematisieren als die vier wichtigsten Entstehungsgründe erstens die an den Bildungsübergängen getroffenen Entscheidungsvorgänge, zweitens Prozesse innerhalb der Schulen, drittens die differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus der Schüler und Schülerinnen und viertens Lebens- und Lernbedingungen außerhalb und begleitend zur Schule. Alle vier Bedingungen können ungleichheitsfördernd wirken“ (Boos-Nünning 2013: 218). Andere Erklärungen stellen die Selektivität des deutschen Bildungssystems in den Mittelpunkt, das aufgrund struktureller Faktoren, besonders aufgrund des auf Selektion

⁴⁹ siehe Nauck 2000

ausgerichteten gegliederten Schulsystems häufig lebenslang kaum korrigierbare Ungleichheit produziert.

Lehrerinnen und Lehrer aber auch Politikerinnen und Politiker entlasteten sich und das deutsche Schulsystem über Jahrzehnte damit, dass es die bildungsfernen Eltern, der „Sozialstatus, die Konfession, die Kultur und Ethnie“ sind, die „für den Bildungsmisserfolg verantwortlich zu machen sind“ (Fereidooni 2011: 18). „Der Paradigmenwechsel besteht darin, dass seit der Jahrtausendwende der common sense die Schuld für die Bildungsbenachteiligung der allochthonen Kinder dem deutschen Bildungssystem und nicht den Schülern oder ihrer Kultur zuweist“ (ebenda: 21). Der „monolinguale Habitus“ der Schule sowie „kulturelle Differenzen“ (Ditton/Aulinger 2011: 99) führen dazu, dass die mittelschichtorientierte deutsche (christliche) Schule, mit ihren spezifischen Regeln und Mechanismen, nicht zum Habitus der Kinder niedriger sozialer Milieus bzw. zum kulturellen Habitus der Migrantenkinder oder muslimischer Kinder passt. Da die Schule durch Bildungszertifikate Statuspositionen und gesellschaftliche Chancen vergibt, reproduziert sich das gesellschaftliche System hierdurch selbst⁵⁰. Durch die begrenzte Platzzahl, die in der „Bildungshierarchie zu vergeben“ ist, ist „der Erfolg des einen stets der Misserfolg des anderen (...). Sobald Migrantenkinder, gemessen am relativen Schulbesuch, die unteren Plätze in der Bildungspyramide einnehmen, sei davon auszugehen, daß deutsche Kinder vermehrt Aufstiegserfahrungen machen können“ (Fereidooni 2011: 25).

Institutionelle Diskriminierung⁵¹ findet vor allem an den Übergängen statt. Mechthild Gomolla deckte als Mechanismen institutioneller Diskriminierung besonders drei Übergangsschwellen im Primarbereich auf: „die Einschulung, die Umschulung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte und den Übergang nach der vierten Grundschulklasse in einen Sekundarschulzweig“ (Gomolla 2009: 88). Diese Bildungsentscheidungen werden von den Lehrer/innen als „Gatekeeper“ des Bildungssystems getroffen, die häufig aufgrund mangelnder interkultureller Kenntnisse - begründet mit dem „Wohl des Kindes“ - zu vermeintlich fördernden (niedrigeren) Angeboten greifen. Mit Defiziten in der deutschen Sprache verbinden Schulleiterinnen und Schulleiter häufig auch weitere Entwicklungsschwierigkeiten, weshalb Migrantenkinder mit der Begründung „mangelnder

⁵⁰ Entsprechend der Theorie Bourdieus reproduzieren sich hierdurch die gesellschaftlichen Klassen bzw. die gesellschaftliche Elite sorgt hierdurch für ihren Fortbestand.

⁵¹ „Mit dem Begriff *Institutionelle Diskriminierung* werden institutionelle Regelungen und Praktiken bezeichnet, die so angelegt sind, dass für einzelne soziale Gruppen systematisch Vorteile und Nachteile entstehen. Es handelt sich also nicht um mutwillige, von einzelnen Akteuren bewusst gewollte Diskriminierung, sondern um versteckte, teils auch nicht hinsichtlich ihrer Folgen bedachte Systemmechanismen“ (H.Ditton/Aulinger 2011: 102).

Schulreife“ oder „unzureichender Schulfähigkeit“ vom Schulbesuch zurückgestellt und in einen Schulkindergarten⁵² verwiesen werden. Gomolla fand „eine Vielzahl kulturalistischer Begründungsmuster“ (ebenda: 92) von Schulleiterinnen und Schulleitern, mit denen diese ihre negative Bildungsentscheidung für die Kinder mit Migrationshintergrund rechtfertigen. Auch Sonderschulzuweisungen werden mit sprachlichen Defiziten und der fremden Herkunftskultur begründet. „Negative Leistungsprognosen werden mit gravierenden Lernbeeinträchtigungen begründet, die aus sprachlich bedingten „Motivationsmängeln“ resultierten“ (ebenda: 93). Das Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) wird mit ähnlichen kulturalistischen Begründungen eingeleitet wie der Schulkindergartenbesuch.

Auch die dritte Schwelle, die Entscheidungen/Empfehlungen beim Übergang in die Sekundarstufe, benachteiligt Kinder mit Migrationshintergrund. „Migrantenkinder werden im Prozess der Übergangsentscheidungen, einschließlich der Übergangsempfehlungen, generell vielfach heruntergestuft. Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich“ (ebenda: 94). Ein späterer Wechsel, auch bei sehr guten Noten, wird von Seiten der Schule aufgrund des Eigeninteresses gute Schülerinnen und Schüler zu behalten, vermieden. Die zusätzlich eingeräumte Gesamtschulempfehlung kann häufig nicht umgesetzt werden, da dort aufgrund zu geringer Kapazität viele Kinder abgewiesen werden müssen. Bei ihrer Untersuchung stellte Gomolla für Gesamtschulen fest, dass „eine eigene Aufnahmeselektion betrieben“ wurde „und dabei eine „Ausländerquote“ in der Höhe des Anteils an der Gesamtpopulation“ (ebenda: 95) angewendet wurde oder bewusst muslimische Schülerinnen und Schüler nicht aufgenommen werden.

Durch Auslese, Rückstellungen, Klassenwiederholungen, Verweise auf andere Schulen u.a. scheint das deutsche Schulsystem also mehr dem (Aus)sortieren von Schülerinnen und Schülern statt ihrer Förderung zu dienen. Auch wenn in den letzten Jahren, hervorgerufen durch den „Pisa-Schock“, verstärkte Anstrengungen unternommen wurden, die „Schief lagen im Bildungssystem“⁵³ zu beheben, wurde lediglich erreicht, dass „Deutschland (...) im Hinblick auf soziale Ungleichheit nun nicht mehr das Schlusslicht“ bildet, „sondern (...) im Vergleich mit den anderen OECD-Staaten im Mittelfeld“ liegt (Deiner 2013: 13).

⁵² Dieses, obwohl der Schulkindergarten vom pädagogischen Konzept her nicht für die Sprachförderung bilingual aufwachsender Kinder angelegt ist.

⁵³ Georg Auernheimer (2009) gab unter diesem Titel einen Band zur Benachteiligung von Migrantenkindern heraus.

1.2 Bildungserfolgreiche Migrant/innen in Deutschland

Während die Zahl der Veröffentlichungen zu der schlechten Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere solcher türkischer Herkunft, zahlreich ist, gibt es nur eine übersichtliche Zahl von Untersuchungen, die sich bildungserfolgreichen Migrant/innen widmen. Dass sich in der 2. Generation der türkischen Einwanderinnen und Einwanderer zunehmend auch junge Menschen befanden, die trotz aller gesellschaftlicher Hürden bildungserfolgreich waren, blieb lange unbeachtet. Die Zunahme an offensichtlich Bildungserfolgreichen⁵⁴ führte dazu, dass diese Gruppe auch in das Interesse der Wissenschaft rückte.

Zunächst wurden weiterhin auf der Grundlage der Defizithypothese Erklärungsansätze vertreten, die diesen Bildungserfolg nur unter der Voraussetzung des Bruchs mit der Herkunftskultur und Familie für möglich hielten. Entsprechend der Kulturkonflikthypothese wurden besonders die jungen Frauen als hin und her gerissen zwischen der „traditionellen Herkunftskultur“ und den „modernen“ auf Emanzipation ausgerichteten Bildungsinstitutionen der Aufnahmegesellschaft beschrieben. Ein emanzipatorischer Konflikt „zwischen erzwungener Beibehaltung der Opferrolle oder „befreiender“ Übernahme der erstrebten westeuropäischen Frauenrolle“ (Boos-Nünning/ Karakaşoğlu 2006: 297) wurde unterstellt. Ein solcher Bildungserfolg, der nur unter Anpassung an westliche Werte möglich sei, führe daher zu Identitätsproblemen und Persönlichkeitsstörungen (ebenda: 297ff). Die jungen Frauen lebten dann in zwei Welten, wie es etwa in der frühen Arbeit von Rosen (1997) „Leben in zwei Welten. Migrantinnen und Studium“ beschrieben wird. Rosen ist eine der ersten Wissenschaftlerinnen, die sich ausführlich mit bildungserfolgreichen Migrantinnen auseinandersetzt. Sie beschreibt unter Bezug auf Riesner (1990), dass den jungen türkischen Frauen nur ein „entweder - oder“ zur Verfügung stehe, d.h. eine komplette Orientierung am türkischen Herkunftsmilieu der Eltern oder die Entwicklung einer Identität, die an der deutschen Gesellschaft orientiert ist. Dieses sei aber nur unter gänzlichem Bruch mit der Familie möglich (Rosen 1997: 9). Auf der Grundlage ihrer Forschungsergebnisse trennt sich Rosen allerdings von der Defizithypothese und zitiert die türkische Schriftstellerin Zehra Çırak, die „in einem Text sagt: „Ich bevorzuge weder meine türkische noch meine deutsche Kultur. Ich lebe und sehne mich nach einer Mischkultur“ “ (ebenda: 8). Die Forscherin betont,

⁵⁴ In Berlin erreichten im Jahre 1983/84 nur 2 Prozent der Schulabgänger/innen türkischer Nationalität das Abitur, aber es waren im Jahre 1993/94 bereits 10 Prozent (Ofner, 2003: 274, nach Statistisches Landesamt Berlin, entnommen: BTBTM 1995, Tabelle 4). Der positive Trend dieser Jahre hat sich nicht fortgesetzt, im Jahre 2003 waren die türkischen Jugendlichen mit nur 8,3 Prozent Gymnasialbesuch mit Abstand die bildungsfernesten Migrantengruppe (M. Matzner 2012a: 94)

dass ein positiver Sozialisationsverlauf von Bildungserfolgreichen dazu führe, dass die Migrantinnen die Möglichkeit der aktiven Auswahl von Handlungsmöglichkeiten durch Einbeziehung beider Kulturen hätten. Sie resümiert die Ergebnisse ihrer Studie: „Sie leben in und mit zwei Kulturen. Sie entwickeln verschiedene Selbst, multiple Identitäten, die es ihnen ermöglichen, handlungsfähig in beiden Lebensbereichen zu sein. Unterstützend in diesem Entwicklungsprozess wirken eine liberale Erziehung, die Aufstiegsorientierung der Eltern und – trotz der vorherrschenden Feindlichkeit – positive Erlebnisse in und mit der deutschen Umgebung“ (Rosen 1997: 121). Rosen verweist darauf, dass die Bildungs- und Zukunftswünsche der jungen türkischen Studentinnen sich nicht wesentlich von denen der deutschen Studentinnen unterscheiden, es aber durch die „Unsicherheit des Verbleibs hier, Bedrohung durch Ausländerfeindlichkeit, Inhumanität einer Migrationspolitik“ (ebenda: 122) die jungen Migrantinnen ungleich schwerer hätten. Hervorzuheben an ihren Ausführungen ist, dass sie den Eltern keine negative Rolle zuschreibt, sondern die Aufstiegsorientierung der Eltern als unterstützend für den Bildungserfolg der Töchter darstellt. Der langsam beginnende Perspektivenwechsel in der Migrationsforschung wird durch diese Forschungsarbeit eingeleitet. Feministisch orientierte Forscherinnen gehen einen Schritt weiter und sehen in den bildungserfolgreichen jungen Migrantinnen „Vorreiterinnen für moderne Individuationsprozesse“ (z.B. Guitierrez-Rodriguez 1999: 29). Der „Kompetenzansatz“ entwickelte sich um die Jahrtausendwende als Gegenpol zum „Defizitansatz“. Er sieht die Migrantinnen nun als überlegene Spezies an, die durch ihre Migrationsgeschichte mehr Möglichkeiten und Chancen hätten. Die Gefahr besteht, dass die „Defizit-Brille“ durch die „Omnipotenz-Brille“ ersetzt wird (Ofner 2003: 289).

Beide Ansätze sind nicht zielführend, wie eine Reihe qualitativer Studien zu bildungserfolgreichen jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland belegen. In allen diesen Studien geht es nicht um die im öffentlichen Diskurs vielfach vorherrschende Sicht, dass ein Migrationshintergrund zwangsläufig ein „zwischen den Stühlen“ bedeutet, sondern dass es wie von Tarek Badawia 2002 formuliert wird - einen „dritten Stuhl“ gibt, der den eigenen neuen Weg der bildungserfolgreichen Menschen mit Migrationshintergrund darstellt, wie ihn Rosen schon annahm. Wurde zuvor häufig unterstellt, dass bildungsferne Elternhäuser die Kinder in keiner Weise unterstützen könnten, so führten neuere Studien zu bildungserfolgreichen Migrant/innen zu anderen Ergebnissen. Der Bildungserfolg wird unter emotionaler Unterstützung des Elternhauses erbracht und ohne dass es zu einem Bruch mit dem Elternhaus kommt. Ofner bekennt: „Dies war ein für mich überraschendes Ergebnis – widersprach es doch meinem 'Alltagswissen', geprägt durch spektakuläre Medienberichte

über Gewalttaten türkischer Väter gegen ihre Töchter aufgrund von 'Ehrverletzungen' sowie aus der Literatur entstammenden 'Vorkenntnissen' “ (Ofner 2003: 235).

Im folgenden Teil sollen Studien, die seit dem Jahre 2002 veröffentlicht wurden und sich mit bildungserfolgreichen Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen im Einzelnen dargestellt werden, um daraus den theoretischen Rahmen für die eigene Untersuchung zu gewinnen.

1.2.1 Bildungserfolgreiche Migrantinnen und Migranten als Thema empirischer Untersuchungen

Mit dem Erscheinen des Buches von Merle Hummrich 2002 begann eine Serie von Studien, die sich Bildungserfolgreichen mit Migrationshintergrund widmeten. Diese Arbeiten bieten den Interpretationsrahmen für die eigene Untersuchung. Sie tragen die erfolgreiche Bildungskarriere im Titel der Veröffentlichung und verwenden ausschließlich qualitative Befragungsmethoden. Es handelt sich um folgende Studien, die in der Reihenfolge ihres Erscheinungsjahres im Einzelnen besprochen werden sollen:

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. Merle Hummrich (2002) | Bildungserfolg und Migration, Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft |
| 2. Ulrike Selma Ofner (2003) | Akademikerinnen türkischer Herkunft, Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien |
| 3. Yeliz Gölbol (2007) | Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen |
| 4. Ulrich Raiser (2007) | Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. |
| 5. Schahrzad Farrokhzad (2007) | “Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen |

- | | |
|-------------------------------|--|
| 6. Ingo Niehaus (2008) | Grenzgänger, Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder |
| 7. Ebru Tepecik (2011) | Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher Migrantinnen türkischer Herkunft |
| 8. Daniela Kaya (2011) | Die neuen Bildungsaufsteigerinnen, Aufstiegsorientierte Postmigrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft |
| 9. Aladin El-Mafaalani (2012) | BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen |

Jede der Veröffentlichungen hat einen anderen disziplinären Zugang und geht von unterschiedlichen theoretischen Grundlagen aus. Die Darstellung jeder einzelnen Untersuchung eröffnet die Möglichkeit, die Breite der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema nachzuvollziehen und hat dazu beigetragen, die Fragestellung für die eigene Untersuchung zu gewinnen und zu präzisieren.

Die neun qualitativen Untersuchungen erfassten insgesamt 59 bildungserfolgreiche Frauen und 16 bildungserfolgreiche Männer türkischer Herkunft, sowie vier griechische, vier iranische, jeweils eine Migrantin syrischer, afghanischer, italienischer Herkunft und fünf einheimisch Deutsche. Über den Einzelfall hinausgehende Erkenntnisse lassen sich dabei für die türkischen jungen Frauen gewinnen.

1. Merle Hummrichs Untersuchung über bildungserfolgreiche junge Frauen mit Migrationshintergrund wurde 2002 veröffentlicht. Der Bildungserfolg von Migrantinnen soll durch einen biographisch-rekonstruktiven Zugang ohne Rückgriffe auf „Stereotype oder gesellschaftliche Alltagstheorien“ (23)⁵⁵ untersucht werden. Hummrich geht dabei davon aus, dass „Familie und die Familienorientierung nicht einseitig als bremsend bereits von vorne herein abqualifiziert werden“ (21) dürfen. Dadurch leitet sie für folgende Untersuchungen einen Paradigmenwechsel ein. Mögliche negative oder positive Einflüsse der Migrantenelternhäuser sollen aus der Sicht der jungen Frauen selbst beurteilt werden. Hummrich stellt dar, wie Bildungsaufsteigerinnen den Verlauf ihrer Bildungslaufbahn rückblickend deuten. Dadurch soll das Wechselspiel aus subjektiven Erfahrungen und

⁵⁵ Die in den Klammern stehende Zahl gibt im Folgenden die Seitenzahl des Zitats an, hier aus Merle Hummrich, Bildungserfolg und Migration (2002)

objektiven Bedingungen im Elternhaus und dem gesellschaftlichen Umfeld in seiner Bedeutung für die Subjektkonstruktion der bildungserfolgreichen Migrantinnen herausgearbeitet werden. Sie will sowohl die Hypothese migrationsspezifischer Defizite als auch die von besonderen Chancen überwinden und stattdessen individuelle Lebensentwürfe und Handlungskontexte darstellen (23). Unter Bezug auf andere Autor/innen will sie die stereotypisierende Darstellung der Migrantin als „Arbeiterin mit geringem Einkommen“ überwinden, „die Verarbeitung von Ungleichheitserfahrungen in ihrer Komplexität“ untersuchen und amerikanischen Studien folgend den Einfluss der drei ungleichheitsstiftenden Faktoren der Vergesellschaftung Ethnie, Klasse und Geschlecht herausarbeiten (19). Ihr Untersuchungsinteresse beschreibt sie wie folgt: „Ausgehend von der Annahme, dass bei jungen Frauen, die Migrantinnenstatus haben und ihren Bildungsabschluss in Deutschland erlangten, mehrere ungleichheitsstiftende Faktoren (Ethnie, Geschlecht, Schicht) wirksam werden (Lenz 1994, 1995), sollen die durch die Bildungsbiographie hervorgegangenen Transformationsprozesse (...) untersucht werden“ (25).

Ihre Untersuchungsgruppe besteht aus sechs Bildungsinländerinnen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren, die zum Zeitpunkt des Interviews studieren. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung, wobei der Zugang nach dem Schneeballsystem durch persönliche Kontakte oder Beratungsstellen erfolgte. Herkunftsland und religiöse Orientierung spielten bei der Auswahl keine Rolle. Die Autorin erhob Daten von drei türkischen Studentinnen, einer afghanischen, einer syrischen und einer italienischen. Zwei der Frauen studierten Pädagogik, zwei Medizin, eine Betriebswirtschaft und eine Sprachwissenschaften. Für die qualitative Untersuchung führte Hummrich biographisch-narrative Interviews durch, deren relevante Textstellen sie mittels der Objektiven Hermeneutik und einer Analyse der Prozessstrukturen nach der Biographischen Methode auswertete. Sie erhebt Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Probandinnen, aus deren subjektiver Perspektive, orientiert an den für ihre Untersuchung relevanten Kategorien „Geschlecht, Ethnizität und Klasse“ (31). Über die Einzelfallanalyse hinaus werden durch Kontrastierung generalisierbare Erkenntnisse gewonnen. Die Darstellung geht von der Analyse eines ersten Falles aus. Danach wird ein maximal kontrastierender Fall gesucht⁵⁶. „Die Auswahl der Fälle erfolgt also nicht zufällig, sondern entlang der Methode des „theoretical sampling“ (40). Hummrich entwickelt drei Typen, die

⁵⁶ „Wenn zum Beispiel die Frau, deren Biographie zu Beginn rekonstruiert wurde, türkischer Herkunft ist, ihre Eltern Arbeitsmigranten sind und sie nicht mehr im Elternhaus lebt, so wird nun nach einer Interviewpartnerin gesucht, die z.B. noch im Elternhaus lebt, deren Herkunftsnation eine andere ist und deren Eltern geflohen sind“ (40).

„aktive Transformation“⁵⁷, die „reproduktive Transformation“ oder „transformative Reproduktion“ und die „ambivalente Transformation“ repräsentiert durch jeweils zwei Fälle. Den ersten Typ „aktive Transformation“ kennzeichnet eine „Offenheit, die sich in einer Multioption in Bezug auf vorstellbare Lebensweisen und Handlungsweisen konkretisiert“ (273). Beide jungen Frauen dieses Typus verfügen über ein bildungsorientiertes Elternhaus, das zudem aktive und emotionale Unterstützung leistet. Durch bildungserfolgreiche ältere Geschwister sind sie bezüglich einer „Verpflichtung auf eine gelingende Bildungsbiographie“ (ebenda) entlastet. Eine teilzeitbeschäftigte Mutter lässt außerdem in der Familie das traditionelle Rollenkonzept brüchig werden. Auch der Vater übernimmt Arbeiten im Haushalt. Der Transformationsprozess geschieht in Übereinstimmung mit der Familie, aber auch in Autonomie. Das gemeinsame Ziel von Eltern und Töchtern ist die Statustransformation durch den Bildungsaufstieg. Die Eltern stellen die hierfür notwendigen „materiellen und emotionalen Ressourcen“ zur Verfügung und die Kinder erbringen die für den sozialen Aufstieg der Familie nötige Leistung. Hieraus erwächst eine Verpflichtung zum Dank der Kinder gegenüber den Eltern, da diese nur unter enormen Anstrengungen diese Unterstützung leisten konnten. Ein Versagen der Kinder würde die Enttäuschung der Eltern bedeuten. Die Studentinnen reflektieren, „dass durch die Bildungskarriere der Status der Eltern bereits verlassen wurde“ (275). Sie erwerben Handlungsautonomie, ohne aber eine große Distanz zu den Eltern aufzubauen. „Die Lebensweise der Eltern wird akzeptiert, aber nicht reproduziert“ (276). Autonomie bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die jungen Frauen sich die Ziele der Eltern angeeignet und sie produktiv und selbständig umgesetzt haben“ (275 f). Auch das Leben in einer bikulturellen Wirklichkeit bedeutet für die beiden Frauen keine Bedrohung, sondern einen Zuwachs an Möglichkeiten. Sie vermögen es, die erfahrenen Diskriminierungen in der Schule durch Distanzierung zu verarbeiten. Junge Frauen dieses Typs erreichen Autonomie durch eine sensible Verbindung von individueller Selbstbestimmung und der Bindung an gemeinschaftliche Interessen. Sie müssen sich nicht auf eine Subjektkonstruktion festlegen, so dass sie auf „eine Multioption individuellen Handelns in Bezug auf individuelle Handlungsentwürfe“ (280) zurückgreifen können. Unter dem zweiten Typ „reproduktive Transformation“ oder „transformative Reproduktion“ werden zwei Frauen gefasst, die „in ihrem Handeln ängstlich und stark verunsichert“ (281) beschrieben werden. Die familiären Anforderungen sind widersprüchlich. Die Eltern erwarten

⁵⁷Der Bildungserfolg von Migrant/innen geschieht nach Hummrich über vielfältige Transformationsprozesse, also Entwicklungen von einem Ausgangspunkt zu einem zuvor unbekannten anderen, "wenn die Eltern aufgrund ihres Migrant/innenstatus und ihrer sozialen Klassenzugehörigkeit nicht dem Status angehörten, der durch den Bildungserfolg aspiriert wird" (10).

gleichermaßen Aufstieg und Bindung. Die jungen Frauen fungieren als Hoffnungsträgerinnen der Familie, da Geschwister bereits in Bezug auf die Bildungs- bzw. Aufstiegshoffnungen der Eltern versagt hatten. Sie erleben sich so als instrumentalisiert und empfinden ihre Bildungsmotivation als fremdbestimmt. Die Familie beansprucht zudem den dominanten Platz im Lebensalltag der jungen Frauen. Krisen und Konflikte werden als Bedrohung des Fortbestehens der Beziehung erlebt. Die Väter haben in der Migration eine Degradierung erfahren; die Töchter sollen durch ihren Bildungserfolg den wahrgenommenen Prestigeverlust kompensieren. Die Mütter wünschen die Bildung der Töchter, damit diese unabhängig von „Ehemännern“ leben können. Das von den Töchtern geforderte Rollenverständnis leben sie jedoch nicht selbst, sondern halten vielmehr in der Familie an einer traditionellen Frauenrolle fest. Einerseits soll die junge Frau entgegen dem typischen Frauenbild einen gesellschaftlichen Erfolg und Statusgewinn für die Familie erbringen, andererseits wird sie - so besonders von der Mutter gefordert - zur Einhaltung einer traditionellen Frauenrolle verpflichtet. Sie soll das Milieu verlassen, die Beziehungsmuster sollen sich jedoch nicht ändern (286).

In der Schule erleben sich die beiden Migrantinnen nicht als gleichwertig mit den einheimisch deutschen Schülern und Schülerinnen behandelt, zudem stehen auch die Eltern der Schule distanziert gegenüber. Die beiden Bezugssysteme begegnen sich mit Vorurteilen. Gerade hierdurch entwickeln die Frauen aber die Fähigkeit, „durch beide Kulturen hindurch Perspektiven zu entwickeln, da sie sowohl von den Kulturen Abstand nehmen als auch sich mit ihnen verbinden lassen“ (287). Die Diskriminierungen, besonders die negativen Zuschreibungen durch die Lehrer/innen führen dazu, dass die Bindung zur Herkunftsfamilie verstärkt wird. Identifikationen mit der Schulwelt können nicht aufgebaut werden. Diese Bindung an die Familie bestätigt wiederum das stereotypische Deutungsmuster der Lehrer/innen. Die jungen Frauen werden hierdurch „nicht als Individuum wahrgenommen, sondern als auf ein Kollektiv verpflichtet“ (289). Um sich zu schützen reduzieren die Frauen die Funktion der Lehrer/innen auf die Wissensvermittlung. Die biographische Konstruktion dieses Typs ist inkonsistent und die eigene Erfolgsgeschichte wird eher „erlitten“ und als fremdbestimmt erlebt. „Die Uneindeutigkeit hinsichtlich der kulturellen Verortung (und auch hinsichtlich der Verortung in Bezug auf Geschlecht und Klasse) kann eine produktive Bewältigungsstrategie im Umgang mit normativen Konflikten darstellen, weist aber auch auf eine potenzielle Handlungsdiffusion“ hin (290). Die Unterscheidung in „reproduktive Transformation“ und „transformative Reproduktion“ nimmt Hummrich vor, um die Unterschiedlichkeit in Ayses und Farahs Umgang mit den Eltern darzustellen. Während Farah

defensiv-passiv kaum gegen die Eltern aufbegehrt, ist Ayses Verhalten als defensiv-aktiv zu beschreiben, da sie sich in einem ständigen Aushandlungsprozess mit den Eltern befindet. Sie möchte die Familie verlassen und unabhängiger werden, wogegen Farah sich stets auf die Familie bezieht. Farah überantwortet ihr Handeln heteronomen Umständen, wohingegen Ayse bemüht ist zu reflektieren und die tendenzielle Handlungsdiffusion zu überwinden. „Damit lässt sich die Haltung Farahs als transformative Reproduktion pointieren, die Ayses als reproduktive Transformation“ (291).

Der dritte Typ der "ambivalenten Transformation" ist durch eine besondere „Offenheit sowohl in Bezug auf Transformation als auch in Bezug auf Reproduktion“ (291) bestimmt. Wegen der familiär vorhandenen Widersprüche, die als Reaktion ein „Ausbalancieren“ hervorrufen, entwickeln sich ambivalente Handlungsstrukturen und eine besondere Anpassungsfähigkeit (292). Die Migration wird als familiengeschichtliches Ereignis dargestellt, das auch für die Subjektkonstruktion der jungen Frauen den Bedingungsrahmen setzt. Die Väter, die die Migration initiiert haben, sind aufgrund ihrer Arbeitssituation häufig abwesend, die Mütter, als Hausfrauen, beherrschen die deutsche Sprache kaum und beharren auf einer Bindung der Kinder zur Herkunftskultur. Die Väter wünschen den Aufstieg der Kinder, ohne aktive Unterstützungshilfen zu leisten. Die Autonomiepotentiale, die sie durch ihren Wunsch nach einer Berufsausbildung für die Töchter setzen, werden durch die Mütter wieder begrenzt. Die Frauen müssen diese Widersprüche, zwischen Autonomie und Heteronomie bzw. Bindung und Entfremdung, innerhalb der Familie ausbalancieren. Die Bildungsentscheidungen treffen die Kinder autonom, sowohl bei der Wahl der Schule, als auch bei der des Studienfachs. „Die Kinder bilden sich, die Eltern dulden diese Bildung unter der Bedingung, dass die Kinder an sie gebunden bleiben, gestehen ihnen Autonomie und reflexive Distanznahme unter der Bedingung zu, dass die Kinder sich nicht entfremden“ (294). Die Akteurinnen dieses Typs stammen aus einem bildungsfernen Milieu und haben Erfahrung mit Armut gemacht. Hieraus erwächst ihre eigene Motivation, sich eine bessere Lebensgrundlage durch Ausbildung zu verschaffen, wobei es ihnen in erster Linie um das Ziel des finanziellen Wohlstands geht. Die Bindung an die Familie hat dabei eine zentrale Bedeutung. Sie wird als Chance erlebt. Die jungen Frauen „bekommen einen abstrakten Bildungsauftrag, den sie eigenständig umsetzen, bleiben dabei jedoch immer an die Familie gebunden und sichern ihr Handeln durch das familiäre Umfeld ab“ (294). Bezugspersonen aus der Familie, wie Geschwister und Verwandte, unterstützen die Bildungskarriere, da die Eltern hierzu nicht in der Lage sind.

Die Religion (Dina muslimisch, Beatrice christlich katholisch) spielt bei diesem Typ eine besondere Rolle, da sie die Verbindung zum Herkunftsmilieu unterstreicht⁵⁸. „Religion stellt hier eine Orientierung jenseits der sozialen Kategorien dar“ (296). Die jungen Frauen bleiben trotz der Statustransformation der Herkunft stets verbunden, wobei die Familie die Handlungssicherheit bietet, die sie benötigen, um mit den widersprüchlichen Erfahrungen in der Familie, aber auch der Schule umzugehen und zu einer autonomen Subjektverortung zu gelangen. Sowohl die Beziehungen in der Familie, als auch die in der Schule sind durch Ambivalenzen geprägt, da in der Familie Freisetzung durch den Auftrag des Vaters und Reduktion durch die Bindung an die Mutter erfolgte. In der Schule hingegen begegnen die Lehrer/innen den Migrantinnen mit Vorurteilen und sie fühlen sich diskriminiert. Die aus dieser Konstellation geforderten Anpassungsleistungen des Subjekts führen zwar zwischenzeitlich zu einer Desorientierung und Handlungsdiffusion, letztendlich aber bedingen sie die Kompetenz, flexibel auf unterschiedliche Handlungskontexte zu reagieren. „Damit befinden sie sich in ihrer Subjektkonstruktion zwischen Reproduktion (der sozialen Regeln jeweiliger Kontexte) und Transformation (als Gewinn an Autonomie zu den Kontexten und Verwirklichung eigener Ideale)“ (299).

Hummrich stellt drei Gemeinsamkeiten bei ihren Interviewpartnerinnen fest: In allen Fällen wird erstens familiäre Einbindung für den Bildungserfolg der jungen Frauen betont. Bei allen sechs Interviewten spielen die Bindung zur Familie und der Respekt gegenüber den Eltern eine besondere Rolle bei der Subjektkonstruktion. Der Bildungserfolg wird erst durch die familiäre Einbindung möglich und unterstützt. Alle Frauen führen zweitens diskriminierende Verhältnisse in der Schule an. Es gibt positive und negative Erfahrungen mit Lehrer/innen, die negativen überwiegen aber⁵⁹. Die jungen Frauen entwickeln eine funktionale Haltung zur Schule und zu diskriminierenden Lehrer/innen, um Verletzungsgefahren zu umgehen (299f).

⁵⁸ Obwohl Hummrich betont, dass weder nationale Herkunft noch Religion bei der Auswahl ihrer Interviewpartnerinnen eine Rolle gespielt haben, beschreibt dieser Typ eine muslimische und eine christliche Frau, die beide selbst die Bedeutung von Religion für ihr Leben besonders herausstellen. Für die eigene Untersuchung interessant ist, dass die muslimische Bildungsaufsteigerin hierbei die Diskriminierung als Türkin/Muslimin mit anspricht: *"wenn man hier so diskriminiert wird dann fühlt man sich äh zur türkischen oder äh zur äh islamischen religion schon mehr hingezogen"* (296), wohingegen die christliche italienische Bildungsaufsteigerin als Messdienerin in ihrer Gemeinde sehr eingebunden und aktiv ist und dies auch ihre Studienentscheidung beeinflusst (sie studiert an der katholischen Fachhochschule Sozialpädagogik, um in der Gemeinde arbeiten zu können). Interessant wäre eine Unterscheidung zwischen den beiden im Hinblick auf Diskriminierung in der Schule gewesen. Hummrich räumt lediglich ein, dass es unterschiedliche positive und negative Erfahrungen gegeben hätte, wobei sie als Beispiel für die negative Erfahrung bzw. das hieraus gewonnene Selbstbewusstsein, die muslimische Bildungsaufsteigerin anführt (297).

⁵⁹ Die jungen Frauen geben an, von Lehrer/innen weniger anerkannt und gefördert, ja sogar aktiv ausgegrenzt worden zu sein. Hummrich führt das Beispiel von Farah und Dina an, die dies beide erleben, in dem „die Lehrerinnen sie explizit darauf hinweisen, dass sie als Musliminnen im modernen Schulsystem fehl am Platze seien“ (317).

Alle Frauen entwickeln drittens „eine latente Sinnstruktur, die Offenheit hinsichtlich ihrer Zukunftsplanung und ihrer Subjektkonstruktion zulässt“ (300).

Neben den Gleichheiten werden bedeutsame Unterschiede zwischen den Frauen der verschiedenen Typen herausgearbeitet. Während Typ I die Bildungsaspiration seiner Eltern internalisiert und sie zu seiner eigenen macht, wird sie Typ II übergestülpt, d.h. seine Bildungsbiographie verläuft heteronom. Typ I entfremdet sich zwar vom Herkunftsmilieu, reflektiert dies aber und hält bewusst die Bindungen aufrecht, wohingegen Typ II Widersprüchen ausgesetzt ist. Die für beide Typen negativen Schulerfahrungen werden von Typ I reflexiver gelöst. Er löst sich aktiv davon und entfaltet Autonomie, wohingegen Typ II sich nur schwer lösen kann, Autonomie nur unter Druck entsteht und er sich in neue Hierarchien begibt, um Handlungssicherheit zu erlangen. Typ III kontrastiert zu beiden Typen nicht maximal. Er ist aber im Vergleich zu Typ II gerichtet und autonomer, nimmt „reflexiv Distanz, bewahrt jedoch eine enge Bindung an das Elternhaus“ (ebenda: 300). Er ist flexibel und kann sich an unterschiedliche Handlungskontexte anpassen. Dabei treten Ambivalenzen hervor, da er zwischen Chancen und Forderungen, zwischen Einbindung und Entfremdung schwankt.

Von besonderer Bedeutung für bildungserfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund sind die Generationsbeziehungen. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen identifizierte Hummrich den Vater als besonders wesentlich für die Subjektkonstruktion Bildungserfolgreicher, da er als aktiv Berufstätiger in der Aufnahmegesellschaft eher eine Identifikationsmöglichkeit für die Tochter bietet als die in einer traditionellen Geschlechtsrolle verhaftete Mutter. Es kommt zu einer Geschlechtsrollentransformation. Durch ihren sozialen Aufstieg verwirklicht die Tochter zugleich die Wünsche und Vorstellungen des Vaters, die er mit seiner Migration nicht realisieren konnte⁶⁰. Sowohl den Eltern als auch den Töchtern ist klar, dass eine Reproduktion des elterlichen Habitus (bezogen auf Ethnie und Klasse) nicht zielführend und möglich ist. Gleichzeitig ist aber auch eine vollständige Assimilation in die Aufnahmegesellschaft unmöglich, weshalb die jungen Frauen Distanz zu beiden erwerben.

Wenn auch von allen Befragten Diskriminierung in der Schule erlebt wurde, so ist die Verarbeitung dieser diskriminierenden Erfahrungen bei den Frauen doch unterschiedlich und reicht von „nicht ernst nehmen“, weil rassistische und diskriminierende Äußerungen in der

⁶⁰ U.a. Raiser (2007), Niehaus (2008) bestätigen unter Bezugnahme auf Colemanns Sozialkapitalansatz (1988) die These, dass das Migrationsziel der Eltern (hier des Vaters) auf die Kinder (hier die Tochter) übertragen wird.

Schule „normal“ seien bis zu einer starken Verletzung mit negativen Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und die Leistungsfähigkeit.

Besonders problematisch sind nach Hummrich die Diskriminierungen bezüglich der Ethnie, da diese von den Lehrer/innen ganz offen formuliert werden. „Dies wird zum Beispiel dann deutlich, wenn von den Lehrer/innen in Bezug auf Migrantinnen eine besondere Bindung an die Familie, ein Kulturkonflikt oder eine besondere Belastung durch die Migrationserfahrung thematisiert werden“ (318). Unter Bezugnahme auf Gomolla und Radtke (2000) spricht Hummrich von „institutionellem Rassismus“, der dazu führt, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich weniger bildungserfolgreich sind, als einheimisch deutsche Kinder. Hierbei enthebt sich die Schule der Verantwortung, indem den Kindern Lerndefizite unterstellt werden oder das kulturelle Herkunftsmilieu für das Bildungsversagen verantwortlich gemacht wird. Hummrich betont, dass nicht die anderen Werte der Migrantinnen verantwortlich für „Konflikte“ seien, sondern dass diese Konflikte insbesondere auch deshalb entstünden, „weil die pädagogisch Handelnden die Konstruktion zweier Welten vermitteln, von denen eine als autonomieorientiert und modern, die andere als heteronom, kollektivistisch und traditionell gesetzt wird und damit von einem verdinglichten Kulturbegriff und einer „Kulturkonflikthypothese“ ausgegangen wird“ (321). Die besondere Leistung der jungen Frauen ist es, dass sie sich trotz Diskriminierung nicht passiv zurückziehen, sondern dem Autonomie-Ideal reaktiv begegnen, indem sie das Bildungsangebot der Schule zwar nutzen, jedoch keine Beziehungen zu den Lehrenden unterhalten, die sich stereotypisierend diskriminierend verhalten. „Nicht die Lehrerinnen stellen sich gegenüber den Migrantinnen als reine Wissensvermittler dar, sondern die Migrantinnen wählen diese Beziehungsform aktiv, um die eigene Bildungsaspiration erfüllen zu können und sich gegen Diskriminierung zu schützen“ (327). Dadurch können die Migrantinnen eine kritische Haltung gegenüber der Schule und deren „vereinseitigendem Modernitätsideal“ entwickeln (322). Sie lassen sich nicht auf eine bestimmte Lebensweise verpflichten und können zwischen mehreren möglichen Lebenswelten wählen. „Sie handeln nicht gegenmodern und nicht defizitär, sondern auf ein Pluralitätskonzept verpflichtet, das sie die jeweiligen Möglichkeiten eines spezifischen Handlungsraums aktiv nutzen lässt, ohne emotional wichtige Bindungen aufgeben zu müssen“ (322). Die Migrantinnen zeigen ein hohes Maß an Autonomie. Diese befähigt sie, ihren eigenen Weg zum Bildungserfolg trotz der diskriminierenden Strukturen im Bildungssystem zu bewerkstelligen.

Bildungserfolgreiche Migrantinnen aus bildungsfernem Milieu erleben eine „externe Transformation“ durch die objektiven Faktoren Migration und Bildungserfolg. Die

individuelle Erfahrungsverarbeitung in zentralen biographischen Handlungsfeldern zeigt dann die subjektive oder „interne Transformation“. Neben der Familie ist es insbesondere die Schule, die Bedeutung für die Subjektkonstruktion besitzt und die für den Bildungserfolg der jungen Frauen zentral ist. Die jungen Frauen sind aufgrund der Klasse, der Ethnizität und des Geschlechts dreifach von Diskriminierungen betroffen.

Hummrichs Untersuchung bildungserfolgreicher junger Frauen mit Migrationshintergrund weist zwei für die eigene Erhebung bedeutsame Interpretationslinien auf. Wie andere Untersuchungen im Migrationskontext auch, bestätigt sie erstens die positiven Einbindungen in die Familie für den Bildungsaufstieg und die Bedeutung der familiären Einbindung als eine Form des sozialen Kapitals. Trotz in einigen Fällen beschriebener Barrieren (wie z.B. traditionelle Orientierung der Mütter) leisten die Familien, die den Aufstieg der Töchter durch Bildung fördern, wenn nicht sogar fordern, eine direkte und emotionale Unterstützung der in allen Fällen nicht reibungslos verlaufenden Bildungskarrieren. Sie belegt zweitens den Grad an Resistenz und Kraft, die die jungen Frauen zur Überwindung diskriminierender Strukturen im Schulsystem und ausgrenzender Bemerkungen von Lehrerinnen und Lehrern benötigen, die bis hin zu offen islamfeindlichen Bemerkungen reichen.

2. Ofner führt narrative Interviews mit Akademikerinnen türkischer Herkunft unter der Ablehnung des Bildes „der `traditionellen´ Muslimin mit geringer Bildung, die ihr Kopftuch als Zeichen der Unterwerfung trägt“, durch. Sie untersucht die Töchter von Migrantenfamilien, die eine Hochschulbildung bereits abgeschlossen hatten und schon im Beruf standen und wollte in der 2003 veröffentlichten Untersuchung ermitteln, wie sich „der Migrationskontext auf den biographischen Entwurf vor allem im Hinblick auf die Bildungs- und Berufskarriere“ auswirkt (10). Ofners Untersuchungsgruppe bestand aus 21 Frauen türkischer Herkunft der zweiten Generation, die in Deutschland die Hochschulzugangsvoraussetzung erworben hatten und deren Eltern mit türkischem Pass eingereist waren. Sie verfügten über ein abgeschlossenes Studium und waren zumindest zeitweise berufstätig. Das Alter der Frauen lag zum Befragungszeitpunkt (1999/2000) zwischen 25 und 48 Jahren. Die Teilnehmerinnen der Befragung fand Ofner nach dem Schneeballverfahren. Vier der Interviews wurden paarweise durchgeführt, da die zum Interview ausgewählten Frauen nur bereit waren, in Anwesenheit einer Freundin befragt zu werden. Ofner wollte untersuchen, „welche Konstellationen günstige Voraussetzungen für einen Bildungsaufstieg⁶¹ schaffen,

⁶¹ Ein Bildungsaufstieg liegt allerdings nur bei 50% ihrer Befragten vor, da 33% der Väter und 24% der Mütter das türkische Abitur oder sogar einen Hochschulabschluss besitzen.

welche Spielräume den Individuen verbleiben und wie sie in Wechselwirkung mit den äußeren Rahmenbedingungen genutzt werden“ (11). Nachgeordnet möchte sie ermitteln, wie die befragten Frauen Berufs- und Familienleben vereinbaren konnten (24). Es handelt sich um eine Studie mit qualitativen Methoden, ausgehend von den subjektiv erzählten Biographien. Die Interviews wurden in Form biographischer Stegreiferzählungen (narrative Interviews) geführt, auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert⁶².

Fünf Fälle werden in der Veröffentlichung ausführlich analysiert. Die Auswahl erfolgt nach der Methode des „theoretical sampling“, „dem Prinzip minimaler und maximaler Kontrastierung“ (31). Nach einem kurzen Überblick über einige Ergebnisse der (türkeispezifischen) Migrationsforschung mit Betonung des Kompetenzansatzes stellt Ofner ihre Ergebnisse in sechs Prozessen unterteilt vor, „Prozesse der familiären Einbindung und Ablösung, Prozesse der schulischen Karriere, Interaktionsprozesse mit Schul- und Studienkolleg/-innen, Prozesse der Auswahl der Studienrichtung, Prozesse in der Berufssphäre, Familienplanung und/oder –gestaltung“ (233).

In Bezug auf „**Prozesse der familiären Einbindung und Ablösung**“ (253ff) kommt Ofner zu einem für sie überraschenden Ergebnis, nämlich dass alle Frauen ein gutes Verhältnis zum Elternhaus haben⁶³, dass ihnen die emotionale Einbindung ins Elternhaus ein großes Bedürfnis ist und dass die Eltern ihnen stets emotionale Sicherheit boten und bieten. Zudem war die Bildungsorientierung der Eltern nicht geschlechtsspezifisch differenziert.

Alle Befragten verorten den Bildungserfolg bei sich selbst, auch ältere Geschwister, die vor den Frauen das Gymnasium besuchten, werden nicht als wesentlich für den eigenen Bildungsweg eingeschätzt. Bei der Analyse der „**Prozesse der schulischen Karrieren**“ (240ff) wird ebenfalls die familiäre Unterstützung betont. Die bildungsfernen Eltern unterstützen in Form emotionaler Zuwendung, in der Finanzierung von Nachhilfeunterricht und durch Belohnungen für gute Noten. Die Schule wie auch das Verhalten der Lehrer und Lehrerinnen werden von den meisten jungen Frauen als nicht unterstützend, ja sogar die Bildungslaufbahn behindernd erfahren. Berichtet wird von Diskriminierungen im Übergang zu weiterführenden Schulen und Abwertungen (Belächeln) von anspruchsvollen Berufswünschen. Strukturelle Hindernisse für erfolgreiche Bildungslaufbahnen werden in

⁶² Für diese Form des Interviews wird eine erzählungsauslösende Frage gestellt, z.B.: "Erzähle dein Leben möglichst von Anfang an". Hierbei darf die Erzählung nicht unterbrochen werden. Auftretende Fragen werden notiert und im Anschluss ebenfalls erzählungsanregend gestellt. Durch diese Methode schildern Personen wesentlich detaillierter von ihrem Leben und ihren Vorstellungen (Ofner, 2003: 24).

⁶³ Diese Ergebnisse widersprechen Ofners „Alltagswissen“ und der von ihr zitierten Migrationsliteratur, wonach türkische Mädchen sich nur unter großen Konflikten und einem Bruch mit der Familie („Selbstaufgabe oder Trennung von der Familie“) emanzipieren können (Ofner 2003: 235).

dem Besuch einer türkisch muttersprachlichen Klasse und der Verweigerung einer Gymnasialempfehlung trotz guter Noten gesehen. Mädchen aus bildungsfernen Milieus - so Ofner -, die nicht schon in der Grundschule durch herausragende Leistungen bestechen, müssen über ein besonders ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen verfügen, um nicht auf einem formal niedrigen Bildungsniveau zu verbleiben (284). Dieses Platzierungsverhalten müssten sie zudem gegen die Etikettierung der Lehrerinnen und Lehrer als „Gastarbeiterkind mit verminderter Leistungsfähigkeit“ durchsetzen. Die **„Interaktionsprozesse mit Schul- und Studienkolleg/innen“** (245) werden als gut beschrieben. Lediglich in Klassen mit überwiegend einheimischen Schülerinnen und Schülern, hauptsächlich in der Oberstufe des Gymnasiums, kommt es zu Problemen. Das Verhalten der deutschen Mitschüler/innen wird dann als „misstrauisch-ablehnend“ und „herablassend-spöttisch“ geschildert. Es werden aber auch positive Beziehungen beschrieben. Eine Vermeidung von Kontakten zu Einheimischen konnte trotz erlebter xenophober Einstellungen nicht festgestellt werden. Das z.T. festgestellte distanzierte Verhältnis resultierte aus erlebten Enttäuschungen, die teilweise zu einer Idealisierung des „eigenethnischen Umfelds“ führten (250). Die **„Prozesse der Studienwahl“** (250) legen die hohe Autonomie der befragten Frauen bei der Wahl des Studienfaches offen. Wichtiges Kriterium war die Möglichkeit nach dem Studium eine entsprechende Berufstätigkeit aufnehmen zu können bzw. in diesem Beruf Zufriedenheit zu finden, was sich bei einem erheblichen Teil der Frauen allerdings nicht realisierte. In der Darstellung der **„Prozesse in der Berufssphäre“** erwiesen sich die Wünsche der Frauen nach einer Arbeitsstelle nicht im innerethnischen Milieu als nicht umsetzbar, der überwiegende Teil wurde, auch bei Anstellung bei deutschen Arbeitgebern, für die Betreuung türkischer Klient/innen eingesetzt⁶⁴. Ferner registrierten die Frauen, dass der deutsche Arbeitsmarkt überdurchschnittliche Leistungen von Migrantinnen im Vergleich zu deutschen Bewerberinnen erwarte. Zudem müssten Migrantinnen bei einem Arbeitsplatz in der Mehrheitsgesellschaft psychisch belastbar sein, um „subtile Diskriminierungen“ wie „Blicke, Mimik, Tonfall, differenzierendes Verhalten, etc.“ (258) zu verkraften. Zu der Diskriminierung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit komme die Diskriminierung als Frau. Die jungen Frauen schätzen ihre eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt als eher schlechter ein als die Einheimischen mit gleichen Abschlüssen. Bei der **„Familienplanung und /oder –gestaltung“** unterscheiden sich die interviewten Frauen nicht von einheimischen Frauen mit

⁶⁴ Ofner verweist auf die Studie zu türkischen Sozialarbeiterinnen, die Helma Lutz 1991 veröffentlichte und die feststellte, dass von den 28 befragten Sozialarbeiterinnen lediglich 2 multikulturell arbeiteten und die restlichen 26 mit Klient/innen türkischer Herkunft.

gleichem Bildungshintergrund. Eine „stärkere Familienorientiertheit“ türkischer Akademikerinnen im Vergleich zu deutschen konnte nicht festgestellt werden⁶⁵. Bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird von den Migrantinnen der gleiche Balanceakt verlangt wie von deutschen Frauen. Darüber waren sich die Befragten im Klaren und äußerten ambivalente Einstellungen zu der Vereinbarkeit von Karriere und Familie. Die Wünsche nach Kindern variieren zwischen keinem Kind bis zu drei Kindern.

Ein spezifisches Interesse hatte Ofner an der Bedeutung des Islams für den Bildungsprozess der Frauen, in dem sie eine „`identitätsstiftende` und somit `rückenstärkende` Wirkung vermutete“ (266). Bei den von ihr untersuchten bildungserfolgreichen Frauen spielte der Islam aber kaum eine Rolle. „Auf Nachfrage kam Religiosität *nicht* als eine mehr oder weniger strenge Einhaltung islamischer Normen und Rituale zum Vorschein: Gläubigkeit wurde zwar häufig bezeugt, jedoch auf eine sehr individuelle Art“ (267). Keine der Frauen gab an, sich mit Koran und Sunna auseinandergesetzt zu haben⁶⁶. So konstatiert sie, dass, obwohl 2/3 ihres „Samples aus eher `traditionellen`“⁶⁷ Familien mit geringer formaler Schulbildung der Eltern“ stammten, „der Islam als identitätsstiftender Faktor“ bei ihrer Untersuchungsgruppe nicht zu erkennen sei⁶⁸ (269).

Da Ofner feststellte, dass der überwiegende Teil der bildungserfolgreichen Migrantinnen ihrer Studie die älteste Tochter der Familie ist, geht sie davon aus, dass die familiär von ihr geforderten Qualitäten wie Verantwortungsgefühl, Durchsetzungsvermögen und Selbständigkeit, ihr bei ihrem Weg zur Durchsetzung ihres Bildungserfolg behilflich waren. Zudem gewinnen diese Eigenschaften im Arbeitsleben als „Führungsqualitäten“ noch an Bedeutung. Ofner meint, dass es für weitere Untersuchungen interessant sei, die Geschwisterkonstellation mehr in den Vordergrund der Beobachtungen zu setzen. Bezüglich der Fähigkeit der Frauen, den eigenen Lebenslauf selbst zu bestimmen, findet Ofner unterschiedliche Aktionsformen. Es treten „Handlungsmuster zwischen „Erleiden“ und „Handeln“ im Karriereverlauf“ (264) auf, die aber nicht zu größerer oder geringerer Lebenszufriedenheit führen.

⁶⁵ Bereits Helma Lutz führt die differenzierte Familienstruktur an: Von den 28 Sozialarbeiterinnen türkischer Herkunft ihrer Studie waren neun verheiratet, neun geschieden, neun ledig und eine war Witwe. Von ihnen hatten zehn keine Kinder, neun ein Kind, acht Frauen hatten zwei Kinder und nur eine Frau war Mutter von drei Kindern (260).

⁶⁶ Was ein Hinweis darauf ist, dass Ofners Befragte nicht dem sunnitischen Islam angehören.

⁶⁷ "Traditionell" muss aber von "religiös" unterschieden werden.

⁶⁸ Sie kritisiert damit Klinkhammer und Karakaşoğlu-Aydın, die dies in ihren Untersuchungen feststellten.

Ofner zeigt mit ihrer Studie die Schwierigkeiten von bildungserfolgreichen türkischen Frauen der 2. Generation auf, gegen vom Schulsystem aufgestellte Barrieren, die Bildungsvoraussetzungen zu schaffen, um eine Karriere im Aufnahmeland zu bewerkstelligen. Dabei zeigte sich sowohl in einer individuell unterschiedlichen Nutzung von Handlungsspielräumen als auch in der Verarbeitung von Diskriminierungserfahrungen bei allen Gemeinsamkeiten ein hohes Maß an Heterogenität in den Reaktionen und Deutungen, die weder „eine Viktimisierung noch eine Heroisierung“ (10) der Migrantinnen zulassen. Der These der „Geschlechtsethnisierung“ von Gutiérrez-Rodriguez, deren feministischem Ansatz sich Ofner verbunden fühlt, stimmt sie in Ansätzen zu, da die biographischen Stegreiferzählungen der Frauen ebenfalls von Reduzierungen durch die Mehrheitsgesellschaft auf Geschlecht und Herkunft hinweisen. Die Untersuchten sind solchen Zuschreibungen allerdings nicht machtlos ausgesetzt, sondern sie besitzen Potentiale die „Marginalisierungs-Mauer“ zu durchbrechen. Die Diskriminierungserfahrungen, die alle Frauen sowohl in Bezug auf die Schule als auch auf den Arbeitsmarkt erlebten, werden sehr unterschiedlich verarbeitet. Ofner spricht von „immunisieren“ und meint damit eine Fülle unterschiedlicher „Abwehrstrategien“, die die Frauen entwickelt haben. Von Rückzug ins „eigenethnische Umfeld“, verbergen des Migrationshintergrunds, Erstreben einer Machtposition, bis hin zu Kompensation durch Freizeitaktivitäten und Immunisierung durch „Transnationalisierung“ (292) kommt es zu einer breiten Palette an Reaktionen.

Ofner kann ihr Ziel unter den gebildeten Türcinnen die Neo-Musliminnen zu identifizieren, die sich von der Glaubensauslegung der männlichen Muslime emanzipieren, quasi als muslimisches feministisches Pendant zum westlichen emanzipatorischen Weg der Feministinnen, nicht erreichen. Das verwundert nicht, da sie selbst anführt, dass ihre Befragten alle keine Frauen mit Kopftuch kannten, d.h. dass sie in religiösen sunnitischen Kreisen nicht verkehrten. Jenseits des von wenig Vorkenntnissen bestimmten Ausgangswissens der Autorin und dem Sachverhalt, dass sie offensichtlich Differenzierungen erst im Laufe des Untersuchungsprozesses gewinnt, vermittelt die Studie als Ausgangspunkt und Interpretationshilfe für die eigene Untersuchung nachdrücklich den Eindruck von Stärke und Entschlossenheit, die junge Frauen aus türkischen Migrantenfamilien besitzen müssen, wenn sie schulisch und beruflich erfolgreich sein wollen. Beschrieben werden die unterschiedlichen Strategien, die den Frauen helfen, mit wahrgenommenen Diskriminierungen und Kränkungen vor allem im Bereich der Schule umzugehen. Sie verfügen über Resistenzen, die es ihnen erlauben, trotz erfahrener fremdenfeindlicher Einstellungen durch einen Teil der Mehrheitsgesellschaft von ihrer Seite aus den Kontakt

aufrecht zu halten oder weitere vertiefte Beziehungen zu wünschen. Bedeutsam ist auch, dass den Frauen trotz eigener Offenheit überwiegend nur eine berufliche Tätigkeit offensteht, die sich auf die eigenethnische türkische Gemeinschaft richtet. Das gilt selbst dann, wenn sie bei einem deutschen Arbeitgeber eine Anstellung finden.

In Bezug auf die spezifische Gruppe der muslimisch religiösen bildungserfolgreichen Frauen kann Ofners Untersuchung die Diskussion allerdings nicht weiterführen, da sie zwar den Islam zum Thema macht, aber in dem befragten Personenkreis keine religiösen Frauen enthalten sind.

3. Yeliz Gölbol's Untersuchung zu den Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration, 2007 veröffentlicht, beruht auf leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews mit vier Studentinnen türkischer Herkunft im Alter von 23 - 25 Jahren, die nicht mehr im Elternhaus leben. Sie möchte belegen, dass die „stereotypischen Wahrnehmungsmuster“ der „türkischen Frau“, so wie sie auch durch die Migrationsforschung seit den achtziger Jahren unterstützt wurde, nicht aufrecht zu erhalten sind und diesen Vorstellungen eine differenzierte Darstellung der individuellen Lebenswelten bzw. Lebensentwürfe bildungserfolgreicher Frauen entgegensetzen (13). Ihre vier Leitfragen richten sich auf den bisherigen Lebensverlauf und die Erziehung der Frauen, auf ihre Selbst- und Außenwahrnehmung, auf die Bedeutung des Studiums, auf ihre Lebenszufriedenheit und ihre Zukunftsvorstellungen (81). Die Interviews wurden in deutscher Sprache durchgeführt, wobei die Gespräche zwischen 57 und 105 Minuten dauerten. Sie wurden mit Hilfe eines Tonbands aufgezeichnet und im Anschluss daran transkribiert und nach der Methode der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (82). Gölbol hebt den Vorteil der qualitativen Forschung für den Paradigmenwechsel der Migrationsforschung hervor, da es hierdurch gelingt, „das Alltagshandeln der Subjekte in ihren jeweils wichtigen Kontexten zu rekonstruieren, so dass man kulturalistischen Reduktionen entgegen wirken kann“ (25). Ihr eigener Ansatz setzt bei einer Kritik des „Bildes der türkischen Frau“, wie es im wissenschaftlichen Diskurs teilweise verwendet wird, an. Sie kritisiert das „Orientalismusklichee“, das speziell türkische Frauen und Mädchen als Opfer traditionell und religiös geprägter patriarchalischer Familienstrukturen und damit als Angehörige einer im Vergleich zur hochentwickelten modernen Mehrheitskultur defizitären Herkunftskultur sieht. In diesem Zusammenhang kritisiert sie in Anlehnung an Heberstreit⁶⁹ den „feministischen Ethnozentrismus“, der die deutschen Frauen als „emanzipierte Vorbilder für ihre noch nicht

⁶⁹ (Heberstreit 1988: 28) Feministischer Ethnozentrismus und Wege zum Verstehen, aus Gölbol 2007: 33

emanzipierten 'Schwestern'“ darstellt und wonach die traditionellen Ehrvorstellungen und die islamische Religion als „Synonym von Frauenunterdrückung vereint werden“ (33), sowie den Eurozentrismus als eine „ausgeweitete Variante“ des Ethnozentrismus, da hierdurch „westeuropäische Standards mit einem allumfassenden Gültigkeits- und ebenso Ausschließlichkeitsanspruch vertreten werden“ (35).

Auf der Grundlage einer umfassenden Literaturanalyse geht Gölbol davon aus, dass sich türkische junge Frauen vom Bild „der typischen Türkin“ distanzieren. Sie emanzipieren sich und grenzen sich gegen die eigene Mutter ab, jedoch möchten sie auch nicht so sein wie deutsche Frauen. Sie möchten sich nicht entscheiden zwischen einer Identität als nur Deutsche oder nur Türkin. Sie distanzieren sich von elterlichen Werten, ohne jedoch die Herkunftskultur abzulehnen und fordern als Individuen akzeptiert zu werden (66). Daraus folgert Gölbol, dass es um das Anerkennen der Potentiale und der vielfältigen Lebensorientierungen der jungen Frauen gehe. „Türkische Studentinnen sollten also als selbstbewusste Gestalterinnen ihres eigenen Lebens verstanden werden, gerade auch weil sie die zweifelsohne bestehenden vielfältigen Probleme im schulischen Bereich überwunden und nun (als Studentinnen) Zugang zu elitären Bildungsinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft gefunden haben“ (70).

Was Gölbols erste Fragestellung, die Vermittlung von Werten und Normen in der Erziehung betrifft, ermittelt sie, dass die bei den vier jungen Frauen vertretenen Normen gleich waren, dass der Umgang der einzelnen jungen Frauen damit aber deutlich variierte. Dies wird am Beispiel, wie viel Mitsprache den Eltern bei der Partnerwahl zugebilligt wird, belegt. Alle Eltern fordern Mitspracherechte, die Reaktionen der jungen Frauen darauf reichen von Akzeptanz bis zu Ablehnung dieser Ansprüche (155ff). Gemeinsam ist allen Befragten, dass sie nicht mit den Eltern brechen wollen, um eigene Interessen durchzusetzen, sondern versuchen durch lange Diskussionen und Auseinandersetzungen die unterschiedlichen gewünschten Freiräume zu erlangen. Es gelingt allen vier Studentinnen, dass die Eltern hinter ihnen stehen und ihre Entscheidungen unterstützen - selbst wenn sie Gegenstimmen aus dem sozialen Umfeld hören. Lediglich eine von ihnen entwickelt „zwei von einander abgetrennte Lebensräume, die es ihr ermöglichen, den elterlichen Forderungen ohne einen Bruch nachzukommen und gleichzeitig die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen“ (158). Die Studentinnen betonen eine geschlechteregalitäre Erziehung in der Familie und eine auf Aufstieg ausgerichtete Bildungsaspiration der Eltern, trotz des bildungsfernen Milieus. Die Eltern wollen „ihren Kindern einen sozialen und ökonomischen Aufstieg durch Bildung ermöglichen“ (161). Die von Gölbol befragten Akademikerinnen wünschen sich eigene

Kinder und möchten (bis auf eine) die selbst erlebte Erziehung auch bei eigenen Kindern anwenden, da sie die elterliche Erziehung retrospectiv als sinnvoll einschätzen. Alle Frauen haben sich aktiv und diskursiv mit den Normsetzungen der Eltern auseinandergesetzt. Sie haben zielorientiert ihre Wünsche und ihr Bestreben nach Selbstverwirklichung verfolgt und sind Konfliktrisiken eingegangen, „um ihre individuellen Wertorientierungen umsetzen zu können, wobei die Familie ihnen ein hohes Maß an Sicherheit und emotionalem Rückhalt bietet und trotz zahlreicher Diskussionen generell hinter den Entscheidungen ihrer Töchter steht“ (162).

In Bezug auf die zweite Frage, das Selbstbild und Selbstverständnis, ermittelt Gölbol ein Bewusstsein der jungen Frauen, das keine ethnische Zuordnung zeigt. Sie wollen weder „typisch türkisch“ sein (womit sie Unterdrückung als Frau assoziieren)⁷⁰ noch gleich den Deutschen, da sie sich emotional zur türkischen Kultur zugehörig fühlen⁷¹. Alle vier Frauen betonen, dass sie emanzipiert sind und ihr Leben aktiv im Sinne von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gestalten. Sie ordnen die türkischen jungen Frauen drei Gruppen zu, eine erste, die, „die nur eine Ausbildung macht“ und lediglich Ziele, wie Geld verdienen und Familie gründen anstrebt, eine zweite, die Religiösen, die sich fremde Meinungen „überstülpen“ lässt und die ungebildet ist und eine dritte Gruppe, die der Bildungsaufsteigerinnen, zu denen sie sich selber zählen⁷². Auch im Selbstverständnis der Befragten, so die Autorin, treten keine unlösbare Konflikte oder gar Zerrissenheit zu Tage, sondern auch hier zeigen die Frauen aktiv „autonome Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz“ (165).

Im dritten Fragenbereich, der Bildungsmotivation, konstatiert Gölbol, dass bei ihren Befragten der subjektive Bildungswille gestützt durch die elterliche Bildungsaspiration zum Bildungserfolg geführt habe und dass die jungen Frauen bemüht seien, „die elterliche räumliche Mobilität (Migration) durch ihre soziale Mobilität (Bildung) zu tradieren“ (165)⁷³.

⁷⁰ Hervorzuheben ist hier, dass die Befragten ein stereotypisches Bild von der „türkischen Frau“ als unterdrücktes fremdbestimmtes Wesen besitzen.

⁷¹ Zwei der vier Studentinnen fühlten sich lange Zeit als Deutsche bis sie erlebten, dass sie anders wahrgenommen wurden.

⁷² Auch hier wieder die Übernahme des stereotypischen Bildes der Mehrheitsgesellschaft auf praktizierende Muslime oder die der areligiösen und alevitischen türkischen Minderheit auf die sunnitische Mehrheit: Religiöse Türiinnen, selbst der 3. Generation, werden von den Interviewten als unkritisch und ungebildet kategorisiert. Zwei der vier Befragten sagen dezidiert, dass sie Aleviten sind, die dritte hatte ein gänzlich areligiöses Elternhaus und bei der vierten wird zwar von religiösen Eltern gesprochen, die Befragte selbst bezeichnet sich aber als nicht religiös.

⁷³ Sie erklärt diese Zusammenhänge nicht weiter. Sie finden aber ihren theoretischen Beleg in der Lebenslaufforschung, wonach aufgrund der biographischen Bilanzierung der Eltern das Migrationsziel des eigenen sozialen Aufstiegs auf die Kinder übertragen wird, die durch ihren Bildungserfolg das Ziel der Migration umsetzen.

Erlebte Diskriminierungen würden in Antriebskraft und Motivation umgewandelt, auch um den ehemaligen Lehrern und Lehrerinnen durch ihren Studienerfolg ihre Leistungsfähigkeit zu beweisen. Die Bildung ist für die Studentinnen der Weg zur Emanzipation, die ihnen Entwicklungsräume und individuelle Lebensplanungen eröffnet sowie ihr Selbstbewusstsein und ihre Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft erhöht. Mit Bildung verbinden sie nicht den Gedanken an eine spätere bessere finanzielle Sicherung durch Qualifizierung, sondern sie ist für sie ein Wert an sich.

Was die vierte Frage, die zukünftige Lebensgestaltung betrifft, vertreten alle vier Frauen die Vorstellung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Alle wünschen sich Kinder und wollen den Studienabschluss erreichen (167). Alle vier sind mit ihrer derzeitigen Lebenssituation sehr zufrieden.

Gölbol schließt aus ihren Untersuchungsergebnissen, dass türkische junge Frauen - anders als es in manchen Ansätzen stereotypisierend behauptet wird - handlungsfähig sind. Die Studentinnen wählen individuelle Lebenswege, als bildungserfolgreiche Frauen werden sie von ihren Familien unterstützt und sie finden ihren Weg der Emanzipation, der ein neuer ist und sich weder an den deutschen Vorstellungen noch an den Mustern der türkischen Community orientiert. Sie sind „Subjekte ihrer Biographie“ (172), die es verstehen, elterliche „Normen und Werte zu ändern, zu vermischen und zu transformieren“ (170).

Für die eigene Untersuchung ist von Bedeutung, dass der Bildungsaufstieg der jungen Frauen unter der Konstellation der Distanzierung, aber nicht Lösung von deren türkischen Umfeld - durchaus diesem gegenüber stereotypisierend - aber auch als Distanzierung gegenüber dem deutschen Umfeld erfolgt. Ähnlich wie in den beiden anderen Untersuchungen wird das Unterstützungspotential der Migrationsfamilie beschrieben wie auch die positive Rückbindung der jungen Frauen an ihre Eltern und der familiäre Auftrag nach Aufstieg durch Bildung. Auch der Grad der Selbstbestimmung und aktiven Gestaltungsfähigkeit wird herausgestellt.

Gölbol hat die Erhebung der Religiosität bzw. die Zugehörigkeit der Frauen zu religiösen Gruppen einbezogen, so dass es möglich ist, die auffallende Ablehnung der „Türken“ durch alle vier Frauen unter Bezug hierauf zu interpretieren, nämlich als Abgrenzung/Ablehnung der alevitischen Minderheit gegenüber der sunnitischen Mehrheit sowie areligiöser Türken zu religiös orthodox lebenden⁷⁴. Eine andere Erklärung, die der Abgrenzung einer Bildungselite

⁷⁴ Diese Interpretation wird zudem durch Befunde der anderen qualitativen Untersuchungen gestützt.

gegenüber ungebildeteren Bevölkerungsgruppen, erscheint unwahrscheinlich, da die Eltern und Verwandten der Bildungsaufsteigerinnen ebenfalls noch hierzu gehören und gerade diese „Nichtabwertung“ des Herkunftsmilieus ein wichtiges Charakteristikum der türkischen Bildungsaufsteigerinnen ist.

4. Raiser vergleicht in seiner 2007 veröffentlichten Untersuchung die Lebensläufe von Bildungsaufsteigern und Bildungsaufsteigerinnen türkischer und griechischer Herkunft der zweiten Generation. Die Datengrundlage seiner qualitativen Untersuchung liefern 24 lebensgeschichtliche Interviews, durchgeführt in Berlin, 15 bei Studenten und Studentinnen türkischer, vier griechischer Herkunft sowie fünf bei einheimisch Deutschen (72). Der Vergleich von türkischen und griechischen Studierenden soll Hinweise auf die kulturellen Faktoren erlauben, die die Gestaltung der Bildungskarrieren maßgeblich beeinflussen (78). Die Untersuchungsgruppe bestand aus zehn Männern und 14 Frauen, von denen sieben Jura, drei Sozialwissenschaften und Betriebswirtschaftslehre und die weiteren 11 jeweils verschiedene Studiengänge studierten. Die Akquise erfolgte nach dem Schneeballsystem. Die Untersuchung will klären, wie und unter Einsatz welcher strukturellen Ressourcen die Befragten erstens ihren Aufstieg bewältigt haben und wie sie ihn zweitens vor dem Hintergrund dieser Ressourcenausstattung und im Kontext eines institutionellen Lebenslaufregimes biographisch bilanzieren (73). Die Auswertung erfolgte nach der Methode der vergleichenden Fallkontrastierung. Sehr differenziert wurde die familiäre Ressourcenausstattung der Befragten erhoben, sowohl das ökonomische Kapital als auch das kulturelle und soziale Kapital der Familie wie der Studierenden selbst wurde durch eine Vielzahl von Indikatoren erfasst (85f). Auch bei der Erhebung der biographischen Bilanzierungen verwendete Raiser ein großes Spektrum an Indikatoren (88). Auf der Grundlage der Auswertung beider Bereiche formuliert er für jeden Einzelfall Strukturhypothesen, um hieraus zur vergleichenden Fallkontrastierung und Typenbildung zu gelangen.

Den theoretischen Rahmen für seine Studie gewinnt Raiser aus einer Verknüpfung von bildungssoziologischen und lebenslauftheoretischen Ansätzen; für ersteren greift er auf den Bourdieuschen Kapitalansatz zurück (26). Die drei Kapitalsorten ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital gehen - wie oben beschrieben - in seine Analysekategorien ein. Allerdings beschreibt Raiser die Grenzen der Bourdieuschen Theorie indem er darstellt, dass durch sie die von ihm untersuchte Bildungsmobilität nicht erklärt werden kann. Zudem kritisiert er, dass Schüler „ausschließlich als passive Träger kulturellen Kapitals“ betrachtet

werden, obwohl „ein gewisses Maß an Autonomie notwendig sei, um kulturelles Kapital einsetzen oder zur Geltung bringen zu können“ (31), wie er auch die konkreten sozialen Situationen der Individuen zu wenig berücksichtigt sieht, obgleich diese zum Verständnis von Bildungsmobilität notwendig seien. Bourdieu übersähe die „eigensinnigen Anpassungsleistungen, welche die Akteure je nach Kontext erbringen (müssen)“ (31). Die Hauptkritik Raisers bezieht sich auf die Starrheit der Theorie Bourdieus. „Kinder aus Bildungseliten sind qua Besitz an kulturellem Kapital zum Erfolg verdammt, während andererseits Bildungsmobilität von Kindern aus bildungsfernen Schichten faktisch unmöglich oder aber nur als Zufall oder Ergebnis ungewöhnlicher individueller Anstrengungen erklärbar ist“ (32). Daher sucht Raiser nach zusätzlichen Erklärungsmodellen, um zu beschreiben, mit Hilfe welcher Ressourcen es den Bildungsaufsteiger/innen trotz Hindernissen gelingt, einen Aufstieg zu vollbringen und wie diese Leistung biografisch gedeutet wird (33). Zur Analyse der Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund sind zudem migrationsspezifische Aspekte einzubeziehen und er erwartet, dass sich Benachteiligungen, die aus sozialer Schicht und Migrationshintergrund entstehen, kumulieren. In Verbindung der Ansätze von Bourdieu und Coleman stellt Raiser das Kapital in den Mittelpunkt, über welches Familien ihre Kinder in entsprechende Netzwerke platzieren, ergänzt durch immaterielle Formen von Kapital wie Verpflichtungen und Erwartungen sowie Normen und Sanktionen⁷⁵. Der Bildungserfolg wird dann durch Leistungserwartungen der Familie oder der ethnischen Gemeinschaft unterstützt, da er dem Individuum Prestigesteigerungen verheißt, aber auch Misserfolge durch Ansehensverlust bestraft. Die Angst vor Sanktionen bzw. der Wunsch nach sozialer Anerkennung sind für das Individuum die Anreize sich besonders anzustrengen. In Familien sind diese normativen Anreizstrukturen besonders ausgeprägt. Diese Normen stellen für die Karrieren bildungserfolgreicher Migranten und Migrantinnen wichtige Ressourcen dar, deren Wirkung unter Migrationsbedingungen noch gesteigert werde. Raiser betont mit Bezug auf

⁷⁵ Die erste Form des sozialen Kapitals entsteht dadurch, dass eine Person A etwas für eine Person B tut, mit ihrer Erwartung bzw. der Verpflichtung für B dies „zurückzuzahlen“. Voraussetzung für diese soziale Beziehung ist ein großes Vertrauen innerhalb der Gemeinschaft und eine ranghöhere Position von A, da sie hierdurch Verpflichtungen eher einfordern kann. Hieraus resultiert soziales Kapital durch nicht eingelöste Verpflichtungen. Die zweite Form entsteht durch den Zugang zu Informationen, die jemand nur über den Kontakt zu bestimmten Personen bekommt. Durch dieses soziale Kapital erhält er einen Informationsvorsprung gegenüber anderen, „einen strategischen Vorsprung“ (Raiser, 2007: 44) für gesellschaftliche Platzierung. Spezifische Normen einer Gemeinschaft, deren Kontrolle sowie Sanktionierung von Fehlverhalten bzw. Belohnung von konformem Verhalten, fasst Coleman als dritte Form von sozialem Kapital auf. Sie sind das Fundament jeder Gemeinschaft, ob klein (Familie) oder groß (z.B. Migrant communities) und die Voraussetzung für das untereinander herrschende Vertrauen. Je geschlossener eine Gemeinschaft ist, desto besser funktionieren die Mechanismen dieses sozialen Kapitals, da die Kontrolle besser gewährleistet ist. Elementare Norm jeder Gemeinschaft ist hierbei „der Vorrang des Gemeinschaftsinteresses vor dem Eigeninteresse der Individuen“ (Raiser, 2007: 45).

Nauck (2004: 98f) dass sich „(...) viele Migrationsziele nur im Generationszusammenhang legitimieren und realisieren lassen. (...) Die Einstellung von Eltern und Kindern ist konformer, die Ko-Orientierung höher und die Synchronität stärker als in Familien ohne Migrationshintergrund“ (45).

Das entscheidende soziale Kapital für Bildungsleistungen ist demnach die Beziehung zwischen Eltern und Kindern bzw. Familienangehörigen und Kindern. „Über eine kontinuierliche Bindung der Kinder an die Eltern, über regelmäßigen Kontakt und aktive Unterstützung, kann elterliches Humankapital auf die Kinder übertragen werden. Ein Mangel an elterlicher Bildung kann außerdem durch ein hohes Maß an sozialem Kapital innerhalb der Kernfamilie ausgeglichen werden“ (46). Entscheidend für die Umsetzung der erwarteten Normen der Eltern ist zudem, dass die Kinder diese internalisieren, sie sich mit den Wünschen der Eltern identifizieren und diese quasi zu ihren eigenen Wünschen machen. Die sozialen Beziehungen können trotz bildungsfernem Elternhaus und Migration den Bildungsaufstieg bewirken (49). Darüber hinaus kann der Verlust starker Gemeinschaftsbeziehungen durch stabile familiäre Netzwerke ausgeglichen werden (50). Wenn aufgrund der Migration außerfamiliäre soziale Netzwerke wegbrechen, reagieren die Familien mit einer Steigerung des familiären Zusammenhalts, stärkerer sozialer Kontrolle, hohen Erwartungen und bauen dadurch soziales Kapital auf. Sowohl Geschwister, die Stellvertreterpositionen für die Eltern bei Bildungsentscheidungen einnehmen, als auch Freunde, die Vorbild sein und Diskriminierungserfahrungen oder auch Probleme im Elternhaus abfedern können, stellen soziales Kapital in Bezug auf Bildungserfolg dar, ebenso wie Lehrer und Lehrerinnen sowie andere Erwachsene des sozialen Umfelds Gatekeeperfunktion besitzen, die sich sowohl unterstützend und fördernd oder aber hemmend und negativ auf die Bildungskarriere der Kinder auswirken kann. Für Raiser ist demnach ein erweiterter Begriff des sozialen Kapitals relevant, der nicht nur den Zugang zu gesellschaftlichen Netzwerken einbezieht, sondern auch die familiären Bildungserwartungen und Solidarbeziehungen sowie die Normen und Verpflichtungen innerhalb dieser Gemeinschaft.

Zusätzlich ergänzt Raiser sein theoretisches Modell zur Erklärung von Bildungsaufstieg von Migrantenkindern durch den lebenslauftheoretischen Ansatz, der es erlaubt, die familiären Ziele, die die Bildungsmobilität unterstützen, einzubeziehen. Hier gibt er der Mesoebene besondere Bedeutung, auf der sich Migrationsziele der Elterngeneration zu sozialen Ansprüchen, Aufstiegs Wünschen und Lebensträumen verdichtet haben (70). Die ursprünglich auf den eigenen Aufstieg ausgerichteten Ziele der Eltern können durch die biographische

Bilanzierung verändert werden. „Nicht mehr der (ursprünglich intendierte) eigene soziale Aufstieg, sondern der Bildungsaufstieg der Kinder wird zum neuen Zielpunkt des Migrationsprojekts“ (68). Die Mikroebene bezieht sich auf das Lebenslaufprojekt des Akteurs selbst. Er muss zwischen Lebenslaufregime der Gesellschaft und Lebenslaufprogramm der Familie navigieren und zu einer eigenen biographischen Bilanzierung kommen. Im Gegensatz zu einheimischen Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen verfügen demnach solche mit Migrationshintergrund über zusätzliches soziales Kapital, das aus Normen und Verpflichtungen besteht, welches die Eltern aus der retrospektiven Deutung der eigenen Migrationserfahrung herleiten (dem kulturellen Lebenslaufprogramm) und das zur Übertragung des elterlichen Migrationsziels auf die Kinder führt. Dieses Kapital hilft bei der Überwindung institutioneller Widerstände, lässt aber autonome Entscheidungen bei der Lebensgestaltung zu. Es werden individuelle Lebenslaufprojekte verfolgt, die oft im Gegensatz zum gesellschaftlich vermittelten institutionalisierten Lebenslaufregime und zum kulturell codierten Lebenslaufprogramm der Familie stehen (72).

Als Ergebnis seiner Erhebung ermittelt Raiser zwei Typen, den „kollektivistischen“ und den „individualistischen“ Typ. Der kollektivistische Typus ist eng an die Migration gebunden; bei den einheimisch deutschen Befragten kommt er nicht vor. Der Bildungserfolg der Kinder wird durch die hohen Bildungserwartungen der Eltern gefordert. Sie konnten ihr Migrationsziel, den sozialen Aufstieg, aufgrund der sozialen Umstände im Aufnahmeland nicht verwirklichen, so dass die Kinder dieses Migrationsziel verwirklichen müssen, um retrospektiv der Migration der Eltern Sinn zu verleihen. „Die biographischen Bilanzierungen der Eltern münden in ein kulturell codiertes Lebenslaufprogramm, das bestimmte Laufbahnen für die Kinder vorsieht“ (94). Die intergenerationale Übernahme des Migrationsziels der Eltern ist für die Kinder verpflichtend, da diese dafür harte Arbeitsbedingungen und soziale Marginalisierung in Kauf nahmen. Um ökonomisches Kapital anzusammeln, arbeiteten häufig beide Eltern, das Leben war geprägt durch Fleiß, Disziplin und Askese. Die Willenskraft und Zielgerichtetheit der Eltern wirkt den Kindern als Vorbild und generiert Normen wie Ehrgeiz, Fleiß und den Willen zum Erfolg. Der Glaube der Eltern an die Chancen ihres Kindes im Bildungssystem wirkt auf die Kinder aufstiegsfördernd (96). Der Erfolg des Kindes wird als Erfolg der Familie bzw. des Kollektivs gewertet. Gewünscht wird ein Studium und ein akademischer Beruf. Praktische Unterstützung konnten die Eltern aber aufgrund ihrer eigenen schlechten Bildungs- und Sprachsituation nicht leisten. Umso mehr Bedeutung kommt den Normen des Lebenslaufprogramms als Ressource von sozialem Kapital für den Bildungsaufstieg dieser Kinder zu. Das intergenerationale soziale Kapital der Kollektivisten

„in Form hoher Bildungserwartungen der Eltern und einer damit verbundenen asketischen Werthaltung, die Fleiß, Disziplin und Wahrung des Ansehens der Familie von den Kindern fordert“ (115), reicht allerdings nicht aus, um den Bildungsaufstieg zu erklären. Hinzu kommen intragenerationale Prozesse, da Geschwister häufig Stellvertreterpositionen für die Eltern übernehmen. In besserer Kenntnis der Bildungslandschaft ebnen sie Wege, helfen bei den Hausaufgaben und fordern die selbst internalisierten elterlichen Erwartungen ebenfalls von den jüngeren Geschwistern. Auch Freunde stellen intragenerationales soziales Kapital dar. Durch das Netzwerk an Freundschaftskontakten erhält das Individuum Informationen, Bildungsentscheidungen werden unterstützt und schulischer Erfolg von Freunden wirkt als positives Vorbild für eigene Anstrengung⁷⁶. Anders als durch die Familie und das soziale Umfeld erfahren die Befragten dieses Typs durch das Bildungssystem und insbesondere durch die Lehrer/innen kaum Unterstützung, vielmehr berichteten sie von offenen Diskriminierungen und Entmutigungen durch Lehrer und Lehrerinnen. Die Eltern suchen keine Annäherung an die Mehrheitsgesellschaft und vermeiden den Kontakt zu deren Institutionen. Erst im Rahmen der Studienwahl lösen sich die Kinder vom Lebenslaufprogramm der Eltern und beginnen ihr eigenes Lebenslaufprojekt. Sie emanzipieren sich „von den Normierungsversuchen des Kollektivs“ (121) und entscheiden sich für ein Studienfach, das die eigenen Interessen berücksichtigt⁷⁷. Der Konflikt wird aber nicht offen ausgetragen, sondern die Studentinnen und Studenten verheimlichen z.T. den Studienwechsel, da sie wissen, dass dies eine Enttäuschung für die Eltern ist, da deren Migrationsziel, die Ansehenssteigerung durch angesehene Berufe wie Arzt oder Jurist, nicht erreicht wurde. Diesem Typ ist Karriere oder sozialer Aufstieg für das individuelle Lebenslaufprojekt nicht wichtig. „Es scheint, als sei das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung durch die erfolgreiche Schulkarriere und den erlangten Bildungstitel gestillt. Von diesem Zeitpunkt an sind Fragen nach der eigenen Identität und Selbstverwirklichung sehr viel maßgeblicher“ (120). Um sowohl die eigene berufliche Lebensplanung zu verwirklichen als auch das Verhältnis zu den Eltern zu sichern, kommt es deshalb zur Kompartementalisierung,

⁷⁶ Freundesnetzwerke verbunden mit einem schlechten Wohnumfeld können sich nach Raiser aber auch negativ auf den Bildungserfolg auswirken. Er fand bei einem Großteil der Befragten seiner Studie, dass sie sich im Laufe ihrer Aufstiegskarrieren um Distanz zu alten "Peer Groups" bemühten, um ihren Bildungserfolg nicht zu gefährden. (Dies reichte hin bis zu einem Umzug von Kreuzberg nach Schöneberg). In Anlehnung an Portes spricht Raiser von „*segmented assimilation*“ vieler Migrant/innen, die das Ziel auf eine Platzierung in der Mehrheitsgesellschaft aufgegeben haben“ (Raiser, 2007: 110). Erfolgreichere Jugendliche geraten in diesem negativen Fall durch Anpassung in eine soziale Abwärtsspirale.

⁷⁷ Raiser fand bei diesem Typ seiner Untersuchungsgruppe eher Studiengänge wie Philosophie, Kunstgeschichte u.a. statt statusgenerierende wie Medizin oder Jura.

der Zweiteilung der Lebenswelten⁷⁸. Mittels dieser Strategie kann eine Distanz zu der nationalen Identität aufgebaut werden, ohne das kulturelle Lebenslaufprogramm der Eltern zu verlassen, sie „manövrieren zwischen den Erwartungen der Eltern und den Autonomiespielräumen einer weitgehend individualisierten Gesellschaft“ (125). Für ihren Erfolg fühlen sie sich selbst verantwortlich.

Im Gegensatz zu dem hier beschriebenen kollektivistischen Typ orientiert sich der individualistische Typ unter Aufgabe des ethnischen Milieus an einer Inkorporation in die Aufnahmegesellschaft. Dessen Eltern wünschen den Bildungsaufstieg des Kindes, um diesem ein autonomes Leben zu ermöglichen. Der Erwerb von Bildung und Wissen bedeutet eine persönlichkeitsstärkende Ressource, die zu individueller Unabhängigkeit führt. „Die Individualisten bekommen demnach nicht nur soziales Kapital in Form von elterlicher Unterstützung vermittelt, sie inkorporieren durch die spezifische Praxis der *concerted cultivation* kulturelles Kapital, das sie im schulischen Alltag einsetzen können“ (134). Zudem sind die Eltern erfolgreich im Umgang mit den Gatekeepern Lehrer/innen. Das gute Verhältnis der Eltern zu den Lehrern und Lehrerinnen führt zu besserer Unterstützung der Kinder und besseren Bildungsempfehlungen. Die Eltern setzen ihre finanziellen Ressourcen in ein integriertes Leben in Deutschland (z.B. Wohnumfeld) und insbesondere für die Ausbildung der Kinder ein, so wie sie auch durch einen frühen Kindergartenbesuch die Kompetenzen ihrer Kinder in der deutschen Sprache fördern (136). Verbunden damit ist die bewusste Abgrenzung von der ethnischen Gemeinschaft. Die Eltern stehen auch dem Kontakt zu deutschen Gleichaltrigen positiv gegenüber. In den Bilanzierungen der Individualisten steht das Bedürfnis nach Normalität im Vordergrund. Auftretende Schwierigkeiten im Bildungsbereich werden nicht mit dem Migrationshintergrund, sondern entwicklungspsychologisch, z.B. durch die Pubertät erklärt (151). Die „Individualisten“ beherrschen eine „spielerisch-pragmatische Distanzierung“, die ihnen einen adäquaten Umgang mit dem Schulsystem und dem Lehrpersonal erlaubt, mit dem Ziel der „Selbstverwirklichung“. Sie definieren sich, frühzeitig unterstützt durch den Erziehungsstil in der Familie, als autonom handelnde Person, auch in der Bildungslaufbahn und der Studienwahl. Sie wählen überwiegend prestigeträchtige Studien wie Jura oder Medizin⁷⁹.

⁷⁸ Bei einem der befragten griechischen Studenten Raisers ging diese Kompartementalisierung so weit, dass er sogar zwei verschiedene Kleiderschränke mit unterschiedlichen Kleidungsstilen besaß, um dem kulturellen Lebenslaufprogramm der Eltern und dem Wunsch nach eigenem Ausdruck zu entsprechen.

⁷⁹ Nach Raiser zeigt das, dass die Kollektivisten im Konflikt eigener Interessen mit denen der Eltern sich erst-mals emanzipieren und deshalb mehr kreative Studiengänge wählen. Die Individualisten würden hingegen ihrer Selbstverwirklichung und ihren Interessen folgen. „Entscheidend sind das eigene Interesse und der Wunsch nach Selbstverwirklichung“ (Raiser, 2007: 154). Man kann hierin aber auch eine Überanpassung an die

Einschneidend für die abschließenden biographischen Bilanzierungen sind allerdings die Diskriminierungserfahrungen, die sie nach Beendigung der Schule beim Übergang in das Berufsleben erfahren. Die Selbstdefinition als normal mit weitreichender Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft unter Abbruch der Beziehungen zum Herkunftsmilieu und damit die vollständige Inkorporierung in die Aufnahmegesellschaft führt nicht zu dem intendierten Ziel. Die Befragten erleben, dass es nicht ausreicht, „über das nötige inkorporierte kulturelle Kapital (Sprache, Aussehen, Umgangsformen etc.)“ zu verfügen, „um von der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert zu werden“ (157)⁸⁰. Hieraus resultiert eine „ambivalente Identität“. „Die als Ablehnung der eigenen Integrationsbemühungen empfundenen Ausgrenzungen bewirken einen Prozess der identifikatorischen Loslösung von der deutschen Gesellschaft“ (177).

Während die Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen griechischer Herkunft ausschließlich dem kollektivistischen Typ zugeordnet werden können⁸¹, verteilen sich die Befragten türkischer Herkunft auf den kollektivistischen und individualistischen Typ. Beide Typen - und mit ihnen verbunden unterschiedliche Strategien der Durchsetzung von Bildungsinteressen und der Entwicklung eines Lebenslaufprogrammes - sind, was die Bildungsziele betrifft, erfolgreich. Der Autor sympathisiert aber mit dem individualistischen Typ, dessen Strategie er - wie er in seinem Resümee anführt (183) - mittelfristig für erfolgversprechender hält, wenn auch um den Preis einer weitgehenden Akkulturation in die deutsche Mehrheitsgesellschaft, deren Öffnung er fordert⁸². Was die national/ethnische Herkunft betrifft, schließt Raiser, „dass der nationalkulturelle Einfluss bei der Ausgestaltung von Bildungskarrieren von Migrantenkindern gegenüber dem sozialen Einfluss der Migrationserfahrung zweitrangig ist“ und „die soziale Erfahrung der Migration in unterschiedlichen nationalen Kontexten ähnlich geartete Deutungsmuster und Handlungsstrategien“ (181) hervorbringt. „Das soziale und kulturelle Kapital, das aus den Lebenslaufprogrammen (sprich: den biographischen

Mehrheitsgesellschaft vermuten. Es werden die Studiengänge ergriffen, die besondere gesellschaftliche Anerkennung versprechen. Nicht die Eltern beeinflussen die Studienwahl oder das individuelle Interesse, sondern die gesellschaftliche Prestigeerwartung.

⁸⁰ Raiser verweist darauf, dass die Individualisten die Diskriminierungserfahrungen während der Schulzeit dezidiert aussparen. Möglich wäre aber auch, dass sie tatsächlich keine machten. Diskriminierungserfahrungen hängen eng mit den individuellen Erwartungen und dem Verhalten einzelner Lehrerinnen und Lehrern zusammen. Gerade angepasste Eltern, die den Lehrerinnen und Lehrern durch ihr Verhalten und ihre Kleidung zeigen, dass sie „assimiliert“ sind, werden von ihnen positiver bewertet, mit entsprechenden positiven Auswirkungen auf die Kinder.

⁸¹ Allerdings sind in der Stichprobe auch nur 4 Personen mit griechischem Migrationshintergrund enthalten.

⁸² Da die türkische Community in Deutschland sehr gespalten ist, würde hier interessieren, ob diese Gruppe alevitischen oder christlichen Glaubens oder kurdischer Volkszugehörigkeit ist oder sonst zu einer türkischen Minderheit gehört, die aufgrund der Minderheitensituation in der Türkei diskriminiert wurde, d.h. eine Ausnahme von den „normalen Arbeitsmigrant/innen“ bildet, die aufgrund wirtschaftlicher Überlegungen migrierte.

Bilanzierungen der Elterngeneration) entsteht, kann man daher als migrationsspezifisches Kapital bezeichnen – eine Ressource, deren Genese im Innersten mit der Erfahrung der Migration zusammenhängt“ (182). Zudem fand er im Vergleich zu bildungsfernen einheimischen Familien deutliche Unterschiede, die sich aber nicht auf ethnische oder kulturelle Aspekte beziehen, sondern auf eine erlebte Migration, die eine spezifische familiäre Sozialisation und einen entsprechenden elterlichen Habitus bewirken.

Raiser hat - einem Bourdieu erweiternden theoretischen Ansatz folgend - empirisch zwei von ihm als Typ bezeichnete Formen von Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen ermittelt, die jeweils mit unterschiedlichen Strategien erfolgreich sind. Er verweist dabei auf das in der Familie generierte soziale Kapital, das bewirkt, dass es insbesondere unter Migrationsbedingungen zur Übertragung von elterlichen (Bildungs-)Erwartungen auf die Kinder kommt, die diese als Verpflichtung internalisieren. Die Bildungslaufbahnen der Kinder werden durch den familiären Solidarzusammenhang und die emotionale Einbindung und Unterstützung somit auch in bildungsfernen Familien realisiert. Er verweist aber vor allem darauf, dass die Migrationssituation zur Ausbildung besonderer Tugenden wie Fleiß und Disziplin führt, die relevant für einen Bildungsaufstieg sind. Zudem stehe intragenerationales soziales Kapital in Form von Freunden und Geschwistern zur Verfügung; beide Gruppen wirken sowohl als Bildungsvorbilder als auch als stärkend bei erlebten Diskriminierungen. Das kulturelle Lebenslaufprogramm der Migrationsfamilien, das einen Bildungsaufstieg inklusive Studium plant, steht aber im Gegensatz zu dem institutionellen Lebenslaufregime der Gesellschaft, das für die Kinder aus Migrantenfamilien eher den Sonder-, Haupt- oder Realschulbesuch vorsieht. Thematisiert werden die Diskriminierungen in der Schule, die vor allem den kollektivistischen Typ trifft und beim Übergang in die berufliche Tätigkeit, bei der für den individualistischen Typ die erste migrationsspezifisch eingeordnete Barriere auftaucht, die zu einer identifikatorischen Loslösung von der deutschen Gesellschaft führt (177).

Für die eigene Untersuchung weiterführend ist Raisers Unterteilung in die zwei Typen, wobei der kollektivistische Typ eher den typischen Arbeitsmigrant/innen eines bildungsfernen Milieus vergleichbar ist, der (nach Raiser) eher „Allgemeingültigkeit“ besitzt und der individualistische Typ, der den iranischen Migrantinnen Farrokhzads bzw. anderen asylsuchenden Menschen entspricht, der häufig gebildete Auswander/innen umfasst, die aufgrund von Diskriminierung oder Verfolgung im Heimatland, eine neue Heimat suchen. Auch Raiser verweist darauf, dass das Ziel der Individualisten die vollständige Assimilation ins Aufnahmeland ist, mit zudem eindeutiger Abgrenzung zum ethnischen Herkunftsmilieu,

im Gegensatz zu den Kollektivist:innen, denen es aufgrund der Rückkehrabsicht ins Heimatland sehr wichtig ist, ihre Kinder sprachlich und kulturell an die Herkunftsethnie zu binden.

5 . Schahrzad Farrokhzads Untersuchung von Akademiker:innen mit Migrationshintergrund, durchgeführt in Form problemzentrierter Leitfadeninterviews, später ergänzt um biographisch-narrative Interviews von zwei bis viereinhalb Stunden Dauer, wurde 2007 veröffentlicht. Ihre Auswertungen beruhen auf 14 narrativen Interviews zu den Biographien von Akademiker:innen mit türkischem und iranischem Migrationshintergrund, die zwischen 25 und 45 Jahre alt und erwerbstätig waren, in Deutschland lebten und mehrsprachig aufgewachsen sind. Für die Auswertung wurden acht Biographien von Frauen der ersten und zweiten Migrantengeneration mit möglichst großer Heterogenität ausgewählt. Sie befragte Akademiker:innen iranischer und türkischer Herkunft, da beide Gruppen Muslim:innen sind, unterschiedliche Migrationsgründe und familiäre Voraussetzungen besitzen und sich beide „mit dem hiesigen Diskurs um den Islam als auch mit den Geschlechterverhältnissen auseinander setzen müssen“ (13). Der Zugang zur Zielgruppe erwies sich als schwierig⁸³, da sie kaum Frauen finden konnte, die die Kriterien „Akademikerin, die eine adäquate Arbeitsstelle und einen türkischen oder iranischen Migrationshintergrund hat“, erfüllten. Die Interviews fanden über zwei Jahre statt und ihre Befragten lebten in allen Teilen Deutschlands. Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe unterschiedlicher Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse strukturiert und interpretiert. Zur Unterstützung ihrer Analyse stellte sie Gesprächssequenzen in Kolloquien vor, in denen erste Thesen entwickelt wurden. Sie wendete zur Analyse „das Verfahren des thematischen Kodierens“ an (99), nach dem sie thematische Felder herausarbeitete, die dann auf alle Fälle angewendet wurden.

Mit ihrer Untersuchung möchte Farrokhzad zwei zentrale Untersuchungsziele klären:

- „Rekonstruktion der *gesellschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen* in den Biographien von Migrant:innen, welche einen Einfluss auf ihren bildungsbezogenen und beruflichen Werdegang genommen haben (als Chancen und als Barrieren)
- Erörterung der Rolle der Frauen als *Akteur:innen im eigenen biographischen Sozialisationsprozess*“ (13).

⁸³ Sie fand die Teilnehmer:innen über Bekannte, das Internet, einen politischen Verein sowie eine parteinahe Stiftung, die durch ein Rundschreiben an ehemalige geförderte Akademiker:innen Teilnehmer:innen warb. Auch sie hatte wie Ofner keinen Zugang zu religiösen Frauen, obwohl auch sie durch das Kopftuchurteil zu ihrer Forschung motiviert wurde. So gaben alle ihre Befragten an, dass die Religion in ihren Herkunftsfamilien keinerlei Rolle gespielt hätte und auch die Frauen selbst waren nicht religiös.

Farrokhzad belegt - ausgehend von einer Darstellung der geringen Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund allgemein und der besonderen Schwierigkeiten von Frauen mit Migrationshintergrund im Beruf - die besonders prekäre Situation von jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, verursacht durch die Größe der Einwanderungsgruppe, das geringe Bildungsniveau der Familien und ihrer Attribuierung als „befremdliche Fremde“ und als Problem (19). Die deutlich verbesserten Bildungsabschlüsse der Frauen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Männern führten nicht zu besseren Chancen dieser Gruppe auf dem Arbeitsmarkt (29). Auch der Hochschulabschluss schützt in vielen Fällen nicht vor Arbeitslosigkeit oder bewahrt nicht vor einer der Ausbildung nicht adäquaten Beschäftigung. Die fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungstiteln erschwert darüber hinaus den Eintritt in den Beruf von Akademikerinnen der ersten Generation. Insbesondere muslimische Frauen werden als Opfer patriarchalischer Familienstrukturen u.a. stigmatisiert und seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen. Viele Frauen mit Migrationshintergrund versuchen mit Durchhaltevermögen und Kreativität das Beste aus ihrer Situation zu machen, indem sie z.B. in ökonomischen Nischen Arbeit suchen und/oder in die Selbständigkeit gehen (32).

Nach einer Übersicht über vorausgegangene Untersuchungen zu bildungserfolgreichen Migrantinnen setzt sich Farrokhzad, wie die früheren Untersuchungen auch, mit der These vom Kulturkonflikt und der Modernitätsdifferenz in den Orientierungen von Einwanderinnen und einheimisch Deutschen auseinander. Spezifisch widmet sie sich dem gesellschaftlichen Diskurs über die Muslimin im Einwanderungsprozess, wobei sie die Entwicklung des Bildes von der erotischen Orientalin zur unterdrückten Frau konstatiert. Beide Bilder erlauben es, berufliche Kompetenzen hochgebildeter Migrantinnen aus muslimischen Ländern zu ignorieren. Mit Hilfe der biographischen Methode wird in den erzählten Lebensgeschichten die subjektive Verortung der Differenzlinien Ethnizität, Geschlecht und soziale Schicht ausgelotet und darüber ermittelt, wie Fremdzuschreibungen in diesen Kategorien sich auf die Subjektkonstruktionen und die Werdegänge der untersuchten Frauen auswirken (96). Der Werdegang des Individuums im familiären und gesellschaftlichen Kontext wird zudem in Abhängigkeit von dem zur Verfügung stehenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital sowie von möglichen Gatekeepern⁸⁴, die beim Übergang zwischen sozialen

⁸⁴ Gatekeeper/innen können Peers, Freunde und Freundinnen, Eltern oder Unterstützer/innen sein, üblicherweise werden aber eher verantwortliche Personen, wie Lehrer/innen, Vorgesetzte und Entscheider/innen etc. darunter verstanden, die „die Möglichkeit einer doppelt legitimierten Ausübung von Herrschaft haben:

a) sozial - durch allgemein anerkannte Prinzipien wie Vorstellungen und Unterstellungen von normalen Lebensverläufen, erwarteten Zeitpunkten für Statuspassagen, angemessenen Bewältigungsstrategien

Positionen behilflich sind oder behindern, analysiert. Für Farokhzads Arbeit ist relevant, „welche Personen(gruppen) Migrantinnen als (positiv und negativ) einflussreiche Gatekeeper herausarbeiten, wie und auf welche Weise diese einflussreich waren und wie die Frauen damit umgegangen sind“ (71). Die unterschiedlichen Ausprägungen der verschiedenen Bedingungen und Ressourcen führen zu einem handlungsleitenden individuellen Erfahrungs- und Wissensvorrat. Dieser beeinflusst die biographische Selbstdarstellung der Probandinnen, die die Forscherin durch die biographisch-narrativen Interviews erhebt.

Farrokhzad stellt ausführliche Fallanalysen von vier iranischen Akademikerinnen denen von vier türkischen gegenüber. Da sie die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Herkunftsland der Migrantinnen für die Analyse der Biographien für unabdingbar hält, erörtert sie deren Lebensbedingungen im Iran und in der Türkei jeweils vor den Einzelfalldarstellungen. Iranische und türkische Akademikerinnen in Deutschland unterscheiden sich hinsichtlich ihrer schichtspezifischen Herkunft, ihrer Bildungssituation und ihrer Lebensbedingungen in Deutschland. Dieses gilt sowohl für die Gruppe insgesamt als auch für die jeweils vier in die Untersuchung einbezogenen jungen Frauen. Während iranische Migrantinnen überwiegend als Flüchtlinge⁸⁵, aufgrund politischer Verfolgung, ethnisch religiöser oder geschlechtlicher Diskriminierung nach Deutschland eingewandert sind und wegen des Asyl-/Duldungsstatus negative Einschränkungen bezüglich Arbeit und Bildung (121) erfuhren, kamen die türkischen Migrantinnen überwiegend zur Arbeitsaufnahme nach Deutschland. Der überwiegende Teil der iranischen Migrantinnen verfügte über eine höhere Schulbildung und gehörte im Iran einer städtischen Mittel- und Oberschicht an. Es waren häufig politisch aktive Intellektuelle. Die Probandinnen studierten überwiegend schon im Iran und sie kamen alle aus gut situierten und gebildeten Elternhäusern. Auch in Deutschland waren sie bildungsmäßig erfolgreich. Die Bildungsvoraussetzungen der türkischen Einwanderinnen waren deutlich geringer, allerdings verfügten, bezogen auf die Gesamtgruppe der türkischen Zuwanderer, 21 Prozent der Männer und 34 Prozent der Frauen zum Zeitpunkt der Einwanderung über einen höheren Ausbildungsstand als den der Grundschule. Die türkischen Befragten Farrokhzads kamen aus

sowie damit oftmals in Zusammenhang gebrachten Kriterien wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Nationalität, und

- b) personal - durch die den Gatekeeper/innen zugeschriebene „objektive“ Beurteilungskompetenz“ (Farrokhzad, 2007: 70f).

⁸⁵ 48,4% der iranischen Migrant/innen im Vergleich zu 7,2% der türkischen geben Flucht/Asyl als Einwanderungsgrund an. Im Vergleich zu 6,3% der Iraner/innen geben Menschen türkischer Herkunft zu 33,4% Arbeit als Migrationsgrund an. Bei den türkischen Zuwander/innen kommt dem Familiennachzug mit 60% eine bedeutende Rolle zu, wohingegen nur 25% der Iraner/innen Familiennachzug als Einwanderungsgrund angeben (BAMF 2009 a: 123).

dem Arbeitermilieu, die Eltern lebten in der Türkei in Städten. Bei zwei der vier Frauen war die Mutter migriert und der Vater folgte später⁸⁶.

In Bezug auf die hohe Bildungsorientierung, die sich in gleicher Weise auf Mädchen und Jungen richtete, unterscheiden sich weder iranische und türkische Einwandererfamilien generell (128/226) noch die Familien der befragten jungen Frauen. Der Aufenthaltsstatus der türkischen Familien ist aber im Vergleich tendenziell gesicherter.

Die iranische Migrantengruppe ist in Deutschland besonders bildungserfolgreich. Ihre Verteilung auf die Schulformen entspricht denen der einheimisch deutschen Kinder. Iranische Studentinnen wählen häufiger als einheimisch deutsche ingenieurwissenschaftliche Studienfächer sowie Mathematik oder Naturwissenschaften. Die Bildungserfolgsquoten der türkischen Schülerinnen liegen hingegen deutlich unter denen der nichtdeutschen Schülerinnen insgesamt (228). Die Zahl der Abiturientinnen und Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund nimmt aber zum Zeitpunkt der Untersuchung zu. Iranische Frauen können ihren Bildungserfolg und ihr kulturelles Kapital aber nicht in eine Platzierung auf dem Arbeitsmarkt umsetzen. „Im Vergleich zu den Arbeitslosenquoten der Deutschen und auch der Nichtdeutschen insgesamt schneiden sie viel schlechter ab“, konstatiert Farrokhzad (131). Sie arbeiten „mehrheitlich unter ihrem Qualifikationsniveau und vielfach in frauentypischen Bereichen mit schlechten Aufstiegschancen, mäßiger Entlohnung und ungünstigen Arbeitszeiten und -bedingungen“ (133). Frauen mit türkischem Hintergrund, jüngere ebenso wie ältere, münden ebenfalls besonders selten in eine qualifizierte berufliche Tätigkeit ein (235).

Werden nun die Aussagen der befragten jungen Frauen einbezogen, so resümiert Farrokhzad überwiegend Gemeinsamkeiten der beiden Gruppen in Bezug auf das familiäre Umfeld und in den Orientierungen.

- Sie wachsen alle in Familien mit hohen Bildungsaspirationen auf, in denen in Bezug darauf keine Unterschiede nach Geschlecht vorhanden sind und nehmen überwiegend den liberal eingestellten Vater als Unterstützer der Bildungswünsche wahr⁸⁷. Sie fühlen sich durch ihre Eltern auch durch den Kauf von Büchern in der Entwicklung der Lesekompetenz unterstützt. Die Erwerbstätigkeit der Mutter wird als die eigenen

⁸⁶ Ab 1970 kamen verstärkt zuerst die Frauen/Mütter. 1965 lag der Frauenanteil an den türkischen Arbeitsmigrant/innen bei 8,5% und stieg bis 1973 auf 26,8% (220).

⁸⁷ Farrokhzad hält fest, dass bei ihrer Untersuchung ein anderes Bild in Bezug auf die Rolle der Väter oder Mütter im Vergleich zu Hummrich (2002) oder Ofner (2003) zu Tage tritt: „Während in Hummrichs Untersuchung vor allem die Väter als Vorbild erscheinen und in Ofners Arbeit der Mangel an Vorbildern beklagt wird, sehen einige meiner Interviewpartnerinnen ihr Vorbild entweder im Vater oder in der Mutter. Dennoch wird gleichzeitig offenkundig, dass sie vor allem weibliche Vorbilder und Weggefährtinnen mit Migrationshintergrund in ihrem bildungs- und berufsbezogenen Umfeld vermissen“ (Farrokhzad, 2007: 315).

Bildungsbestrebungen fördernd wahrgenommen. Betont wird die Bedeutung der Eltern, während Geschwistern und anderen Personen keine Bedeutung zugemessen wird.

- Beschrieben werden Hindernisse in der Schule in Deutschland, wohingegen der Schulbesuch im Heimatland unproblematisch war.
- Alle Frauen weisen Persönlichkeitsmerkmale auf, die auf besonderen Ehrgeiz hinweisen und sie können ausnahmslos als kämpferisch, durchsetzungsfähig, hartnäckig, neugierig, wissbegierig, anpassungsfähig und kontaktfreudig beschrieben werden (336). Sie haben zudem ein gesellschaftskritisches Bewusstsein in Bezug auf soziale Ungleichheit, Geschlecht und Ethnizität und weisen ein hohes gesellschaftspolitisches Engagement auf. Sie würden sich gerne für Frauen bzw. für die eigenethnische Community und damit für gerechtere gesellschaftliche Verhältnisse einsetzen⁸⁸ (335).
- Keine der Frauen fühlt sich religiösen Vorstellungen zugeneigt oder pflegt einen religiösen Lebensstil, religiöse Vorstellungen werden überwiegend abgelehnt. Politisch/gesellschaftlich ordnen sich die Frauen dem linken politischen Spektrum zu.

Farrokhzad resümiert in Beantwortung ihrer eingangs formulierten Untersuchungsfragen abschließend die gesellschaftlichen Barrieren, die durch die Biographien ihrer bildungserfolgreichen Migrantinnen offen gelegt werden konnten:

1. Die Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen, die im Auswanderungsland erworben wurden,
2. die strukturellen Auswirkungen der Barrieren des Bildungswesens vor allem durch dessen homogenisierende und monolinguale Ausrichtung sowie die in der Schule vorhandene offene und subtile Diskriminierung bezüglich der ethnischen Herkunft, des Geschlechts und des sozialen Status, aber auch aufgrund von unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen oder aufgrund des höheren Alters im Vergleich zu den deutschen Schülern und Schülerinnen,
3. der Aufenthaltsstatus und damit zusammenhängend einschränkende rechtliche Regelungen für den Zugang zum Arbeitsmarkt,

⁸⁸ Bis auf eine Befragte, die unzufrieden damit war, für das eigenethnische Klientel zu arbeiten. Alle anderen sahen darin ihre gesellschaftliche Aufgabe, der sie gerne nachkamen.

4. die Auswirkungen von Stereotypen und Vorurteilen der Personen, die in den Bildungseinrichtungen und auf dem Arbeitsmarkt über die Karrieren mit entschieden bzw. damit zusammenhängend die Rolle einzelner Personen der Aufnahmegesellschaft als Gatekeeper/innen,
5. die Arbeitsmarktchancen ausschließlich in ethnischen Nischen und fehlende Chancen in den von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominierten Arbeitsmarktsegmenten (341).

Dass die betroffenen Frauen dennoch Ressourcen und Handlungspotenziale mobilisieren konnten und erfolgreich waren, resultierte aus folgenden Bedingungen:

1. Konstruktive Verortungsstrategien im Umgang mit dem „Ausländerinnen“-Status sowie die erfolgreiche Nutzung ethnischer Nischen,
2. Orientierung an Vorbildern und ein (linkes) politisches Engagement wird als soziales und kulturelles Kapital gesehen,
3. die engagierte Unterstützung durch einzelne Vertreter oder Vertreterinnen deutscher Bildungsinstitutionen,
4. die Unterstützung durch die Familie, Freunde und Freundinnen und Angehörige der eigenethnischen Community,
5. Nutzung von Gelegenheiten, die sowohl die Herkunfts- wie die Aufnahmegesellschaft bieten,
6. das Vorhandensein oder der Erwerb einer hohen psychischen Stabilität und eines großen Durchsetzungsvermögens, gebunden an eine "Immunisierung gegen oder ein kreativer Umgang mit Diskriminierungen (wie Protestverhalten nach dem Motto "Jetzt erst recht.", Relativierung oder Belächeln von Diskriminierungsversuchen)" (341f).

Die Untersuchung von Farrokhzad geht von zwei sehr unterschiedlichen Frauengruppen aus: Die iranischen Frauen stammen alle aus Akademikerfamilien, die nicht nur an der Bildung ihrer Töchter interessiert sind, sondern sie auch aktiv zu fördern vermögen. Die Frauen, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, sind hingegen Aufsteigerinnen aus einem bildungsfernen Arbeitermilieu, mit hoher Bildungsorientierung für die Töchter aber wenig Möglichkeiten zu konkreten Unterstützungsleistungen. Entgegen ihrer Ausgangsüberlegungen fand Farrokhzad deutlich mehr Gemeinsamkeiten zwischen den acht Frauen der beiden Herkunftsnationalitäten als sie Unterschiede ermittelte. Dies hängt auch mit der Auswahl der Befragten zusammen; auch bei den vier aus dem türkischen Migrationsmilieu stammenden

Frauen handelt es sich um politisch engagierte und gegenüber religiösen Orientierungen distanzierte Personen. In ihrer Analyse werden allerdings Unterschiede nicht genügend berücksichtigt⁸⁹.

Für die eigene Untersuchung hat die verstärkte Orientierung an den schulischen und gesellschaftlichen Barrieren sowie der Verweis auf Berufslaufbahnen in ethnischen Nischen Bedeutung.

6. Ingo Niehaus beschreibt Migrantenkinder mit türkischem Migrationshintergrund und geglückten Bildungskarrieren als Grenzgänger. Beeinflusst von den negativen Szenarien für die Einwander/innen mit türkischem Migrationshintergrund und eine von ihm registrierte Islamfeindlichkeit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft möchte er ein Gegenbild durch die Beschreibung geglückter Bildungskarrieren zeichnen. In seiner 2008 veröffentlichten Studie will er die Auseinandersetzung Erfolgreicher mit ihrer Bildungslaufbahn unter den Aspekten der Selbsteinstufung des Bildungserfolgs sowie diesen fördernde Faktoren wie auch Schwierigkeiten unter Aufzeichnung von Gemeinsamkeiten in den Karrieren aller Befragten aufzeigen.

Von ursprünglich 13 geführten Interviews wurden sechs Frauen und vier Männer im Alter zwischen 21 und 29 Jahren in die Auswertung einbezogen, die zur Zeit der Befragung an hessischen Universitäten studierten, in Deutschland geboren waren oder spätestens ab dem dritten Lebensjahr dauerhaft in Deutschland lebten. Gezielt wurden Interviewpartner sowohl aus bildungsnahen als auch bildungsfernen Elternhäusern ausgewählt. Nach Studienfächern wurde ebenfalls eine breite Palette (Jura, Sportwissenschaft, Sozialwissenschaft, Pädagogik, BWL, VWL, Lehramt, Psychologie) abgedeckt. Zudem wurden Studierende der sunnitischen (6 - davon zwei Kopftuchträgerinnen) und alevitischen (4) Glaubensrichtung berücksichtigt.

Die Erhebung fand mittels leitfadengestützter Interviews statt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und EDV gestützt ausgewertet.

⁸⁹ Farrokhzad führt z.B. an, dass alle Migrantinnen sehr kämpferisch und zielstrebig ihren Bildungserfolg durchsetzten. Bei der Begründung des Bildungserfolgs sehen übergreifend alle ihre Eltern/Familie als grundlegend unterstützend an. Dann aber trennen sich die Begründungen. Die iranischen Akademikertöchter sehen ihre eigene Leistungsfähigkeit als ursächlich für ihren Erfolg, wohingegen die türkischen Arbeitertöchter meinen, dass sie ihren Bildungserfolg glücklichen Umständen verdanken. Dies wiederum hat große Auswirkungen auf ein mehr oder weniger stabiles Selbstkonzept. Diese Ergebnisse verfolgt die Forscherin zu wenig. Auch konstatiert sie, dass alle Eltern direkt oder indirekt die Lesesozialisation ihrer Kinder gefördert hätten (329), differenziert dann an anderer Stelle, dass die iranischen gebildeten Familien direkt gefördert und die türkischen, die ja überwiegend nur 5 Jahre Schulbesuch absolviert hatten, gefördert hätten, indem sie Bücher gekauft haben.

In einem Theorieteil setzt sich Niehaus besonders mit der Situation der türkischen Zuwanderer auseinander mit einer Schwerpunktsetzung auf die Bildungssituation, wobei er Gründe für schulischen Misserfolg und schulischen Erfolg der Kinder zusammenträgt (17ff). Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sind überproportional an Förder- und Hauptschulen, wiederholen häufiger Klassen und verlassen häufiger die Schule ohne Schulabschluss. Verminderte Deutschkenntnisse führen durch eine Uminterpretierung in eine „Lernbehinderung“ bereits in der Grundschule zu einer Zurücksetzung in den Schulkindergarten oder Zuweisung zu einer Sonderschule, wobei die Muttersprache als Hindernis für Schulerfolg gesehen wird. Ein sozialer Filter an den schulischen Übergängen führt dazu, dass die sozioökonomische Lage und die z.T. unpassende oder mangelhafte Ausstattung der Migrationsfamilien mit bildungsrelevantem Humankapital die Zuweisung zu einer Schulform bestimmt und nicht die objektive Leistung des Kindes. Latenter Rassismus in der Aufnahmegesellschaft und stereotypische Zuschreibungen als minderleistungsfähige Gruppe sowie strukturelle Diskriminierung im Schulsystem führen u.a. auch durch negative Leistungserwartung und fehlende interkulturelle Kenntnisse der Lehrer/innen zu Fehlurteilen, durch Zuweisung zu lernschwachen Gruppen zu Leistungsdefiziten und letztendlich in Form einer selbsterfüllenden Prophezeiung zu schlechteren Schulleistungen.

Ein Bildungserfolg (24ff) ist hingegen durch eine Verbesserung der Deutschsprachkenntnisse, durch frühen Kindergarten- und Hortbesuch möglich, wodurch sich auch die Lesekompetenz verbessert. Zudem führt eine Aufstiegsorientierung der Eltern gepaart mit starken Bildungsambitionen in Bezug auf die Kinder ebenso wie familiärer Rückhalt und die Anerkennung von Leistungen durch die Eltern, zu einer Unterstützung des Bildungserfolgs, wodurch auch Diskriminierungserfahrungen ausgeglichen werden können. Bindungen an diskriminierende Lehrer/innen „werden zu Gunsten der eigenen Bildungsambitionen aufgegeben“ (26) und eine starke Motivation und Leistungsbereitschaft der jungen Migrant/innen selbst führt zu erfolgreicherem Bildungskarrieren, wobei ältere Geschwister als Bildungsvorbilder fungieren und Bildungswege ebnen.

Dem Ansatz Bourdieus folgend und diesen leicht modifizierend werden anhand der sieben Hauptkategorien: „Ressourcen, Sprache, Identität, Bildungsweg, Außensicht von Türken in Deutschland, Persönlichkeit und soziale Kosten“ (66) vier Bildungstypen entwickelt. Es wird unterschieden zwischen den statusreproduzierenden Akademikerkindern, den leistungsorientierten Bildungsaufsteigern, den orientierungssuchenden Grenzgängern und den eigenverantwortlichen Bildungsspringern.

Die Eltern der zwei zu der Gruppe **der statusproduzierenden Akademikerkindern** zusammengefassten Befragten hatten in der Türkei einen Hochschulabschluss erworben, der z.T. auch in Deutschland anerkannt wurde, so dass das „innerfamiliäre kulturelle Kapital durch die Migration nicht entwertet“ (119) wurde. Da aber beide Eltern im Rahmen ihrer Familien Bildungsaufsteiger waren und sie sich ihren Bildungserfolg hart erkämpfen mussten, ist ihnen der Bildungserfolg ihrer Kinder sehr wichtig. Der hohe Bildungsabschluss wird von den Eltern ohne Option vorausgesetzt und die guten Schulleistungen werden von ihnen alternativlos gefordert. Beide Frauen distanzieren sich von den „anderen Türken“, die sie als „rückständig, konservativ und ungebildet“ bis hin zu „asozial“ (121) bezeichnen. Sie schildern ihre anderen Lebenseinstellungen als hohe Bildungs- und Leistungsbereitschaft und moderne, westliche Lebensweise. Gegenüber den „anderen Türken“ empfinden sie große Distanz und geben an, mehr deutsche Freunde gehabt zu haben und sich auch mehr als Deutsche zu fühlen⁹⁰. Externe Förderungen spielten eine untergeordnete Rolle, die Eltern selbst setzten ihre Bildungsziele auch gegen Empfehlungen von Lehrer/innen durch. Da die Eltern keine Rückkehrabsicht in die Türkei hatten, wurden die familiären Ressourcen für den Erfolg der Kinder in Deutschland eingesetzt. „Diesen Typ kennzeichnet vor allem ein hohes Maß an kulturellem und ökonomischem Kapital. (...) Der hohe Bildungsanspruch ist die Norm in diesen Familien und somit ein fester Bestandteil im Habitus ihrer Kinder“ (122).

Unter den Typ des **leistungsorientierten Bildungsaufsteigers** fasst Niehaus drei Befragte. Die Eltern kennzeichnet, dass sie über keine weiterführende Schulbildung verfügen, aber eine große Bildungsambition besitzen⁹¹. Sie bemühen sich, ihre Kinder gezielt zu fördern und beobachten das schulische Fortkommen und die Leistungen ihrer Kinder sehr genau. Für den Bildungserfolg ihrer Kinder sind sie auch bereit, finanzielle Mittel z.B. für Nachhilfe auszugeben oder ihre Kinder in Schulen anzumelden, die weiter vom Wohnort entfernt sind, dafür aber einen geringeren Ausländeranteil haben. Sie besitzen „kleinbürgerlichen“⁹² (123) Bildungseifer und eine große Aufstiegsorientierung, ohne jedoch über das nötige kulturelle Kapital zu verfügen. Hierdurch kommt es zu Handlungsunsicherheiten der Eltern, sie wissen manchmal nicht, was „richtig“ oder „falsch“ ist und orientieren sich an Bildungsvorbildern. Da die Eltern nicht über „einen selbstbewussten bildungsbürgerlichen Habitus“ (124) wie der

⁹⁰ Niehaus beschreibt die Sicht auf die „anderen Türken“ als die Sicht der gebildeten Schicht auf die ungebildete Schicht der Türken. Man könnte dies aber auch als die distanzierende Sicht der areligiösen oder alevitischen Minderheit auf die sunnitische türkische Mehrheit interpretieren - beide Frauen sind Alevitinnen, wovon sich eine zusätzlich als areligiös bezeichnet.

⁹¹ In dieser Gruppe befinden sich zwei männliche Probanden, ein sunnitischer und ein alevitischer und eine sunnitische Frau, die ein Kopftuch trägt. Von Abgrenzungen zu anderen Türken wird hier nicht gesprochen, sie scheinen eher zu der großen Gruppe der Türken zu gehören.

⁹² mit Bezug auf Bourdieu

erste Typ verfügen, umgehen sie mögliche negative Schulempfehlungen durch die Lehrer/innen, in dem sie bereits in der Grundschule darauf achten, dass ihre Kinder sehr gute bis gute Leistungen vorweisen können. Diese Strategien sind so erfolgreich, dass von den zehn Kindern dieser drei Familien neun das Gymnasium besuchen (125).

Der dritte Typ, **der orientierungssuchende Grenzgänger**, den Niehaus auf der Grundlage von drei Befragten fasst, ist besonders dadurch gekennzeichnet, dass die Student/innen keinen „stringenten Bildungsweg aufweisen“ (125), sie also im Gegensatz zum ersten und zweiten Typ nicht nach der Grundschule gleich auf das Gymnasium wechselten. Prägnant für diesen Typ ist das partnerschaftliche Erziehungsverhalten der Eltern, wobei deren Einstellung zur Bildung nicht klar definiert ist, so dass der Bildungserfolg nur eine von verschiedenen Möglichkeiten für die Kinder ist. Bezeichnend für diesen Typ ist zudem die sehr gute Einbindung ins ethnische Umfeld, so dass regelmäßige familiäre Besuche einen hohen Stellenwert haben. „Aufgrund der Bildungsferne und der Segregationstendenz der Eltern hat in diesen Familien der Gymnasialbesuch einen eher optionalen Charakter“ (127). Der Bildungserfolg dieser „Grenzgänger“ ist stetig in Gefahr und benötigt begünstigende externe Faktoren, wie bildungsambitionierte Freunde. Durch ihr „bildungsfernes soziales Umfeld, Wissenslücken durch den langjährigen Besuch von Haupt- und Realschulen“ und Sprachdefizite (128f) ist ihr Bildungserfolg bis zuletzt unsicher.

Unter den letzten Typ **des eigenverantwortlichen Bildungsspringers** fasst Niehaus eine Frau und einen Mann sunnitischer Religionszugehörigkeit, wobei die Frau Kopftuch trägt. Diese Gruppe bringt auch Niehaus an die „Grenzen des Erklärungsmodells“, da sein Erklärungsmodell den Bildungserfolg unterstützende Faktoren identifizierte, wovon der vorliegende Typ aber abweicht. Die beiden Befragten haben keinen Kindergarten besucht und wuchsen in Großstädten, in vor allem von Türken bewohnten Ausländervierteln, auf. Sie sprachen fast ausschließlich nur die türkische Muttersprache, da es in ihren Grundschulklassen und ihrem Freundeskreis kaum deutsche Kinder gab und auch die Eltern nur sehr schlecht deutsch sprachen. Die Eltern sind auf Rückkehr in die Türkei gerichtet und investierten ihre finanziellen Mittel dort, z.B. um durch den Bau eines Hauses diese Rückkehr vorzubereiten. Die bildungsfernen Eltern machen ihre Kinder selbst für schulischen Erfolg verantwortlich, da sie nicht helfen können. Der partnerschaftliche Erziehungsstil und die großen Freiheiten, die die Eltern den Kindern lassen, ermöglichen Einflussnahme von außen. Beide Befragte entwickeln Ehrgeiz, wodurch es ihnen gelang, gleich von der Grundschule

aufs Gymnasium zu wechseln⁹³. Die Entwicklung des selbstgesteuerten persönlichen Ehrgeizes zeigt sich auch darin, dass der einzige Promotionsstudent der Untersuchungsgruppe diesem Typ angehört. Niehaus hält bezüglich dieses Typs der Bildungsspringer fest, dass auch Bourdieus Erklärungsmodell für Bildungserfolg hierdurch an seine Grenzen stößt.

In seinen Schlussfolgerungen betont Niehaus nochmals (wiederum in Bezug auf Bourdieu) die Bedeutung der Eltern für die Bildungskarriere der Kinder mit Migrationshintergrund. Eine hohe Bildungsambition der Eltern in Kombination mit gezielten Fördermaßnahmen kann innerfamiliäre Ausstattung mit kulturellen Ressourcen kompensieren, wobei der Erwerb der deutschen Sprache im familiären Kontext nicht bildungsentscheidend ist und erlebte Identitätsirritationen aufgrund der verschiedenen Kulturen nicht zu Integrationsdefiziten führen müssen, sondern als kulturelle Doppelidentität kombiniert werden können. Das Bourdieusche Theoriemodell müsse „um außerfamiliäre Ressourcentransformation und individuelle Optionsräume trotz mangelhafter familiärer Ressourcenausstattung“ (143f) erweitert werden.

Eine Chancengleichheit in unserem Schulsystem sieht er nicht und bestätigt so Bourdieus Theorie, da das Schulsystem den Ausgleich von Kompetenzlücken durch innerfamiliäre Ressourcen oder durch außerfamiliäre Netzwerke erwartet. Zusätzlich wird auf die Bedeutung der Karriereumwege in Form von nicht stringenten Schulkarrieren verwiesen.

Niehaus sieht für die Befragten durch die kulturelle Doppelidentität, verbunden mit der hohen Qualifikation und der Bilingualität sehr gute berufliche Möglichkeiten und verweist darauf, dass zwei der Befragten bereits in der Türkei Arbeitsangebote erhalten hätten⁹⁴. Er stellt zudem fest, dass seine Bildungserfolgreichen einer „verdeckten Mittelschicht“ angehörten, obwohl die Eltern aus formalen Gesichtspunkten in Deutschland als bildungsfern zu bezeichnen sind, wodurch sich eine höhere Bildungsorientierung ebenfalls erklären ließe.

⁹³ Dies erfordert die positive Sicht der Lehrer/innen auf diese Kinder. Obwohl beide über unzureichende Deutschkenntnisse verfügten, konnten sie auf das Gymnasium gehen. Die Empfehlung der Lehrer/innen hätte in einer Grundschule, in der mehr deutsche Kinder gewesen wären, sicherlich anders ausgesehen, da die Beherrschung der deutschen Sprache zentral für die positive bzw. negative Beurteilung von Migrantenkindern durch Lehrer/innen ist. So konnte für diese beiden vielleicht gerade das Aufwachsen in einer segregierten Ausländergegend positiv sein, weil sie aus den „vielen schwachen Kindern“ denn doch aufgrund ihrer intellektuellen Möglichkeiten herausstachen.

⁹⁴ In Deutschland ist es für gut Qualifizierte mit türkischem Namen hingegen nur sehr schwer möglich einen adäquaten Arbeitsplatz zu erhalten; sie haben schon kaum Chancen zum Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, wie eine Studie der Universität Konstanz 2010 belegte. Von 1000 identischen Bewerbungen um einen „Praktikumsplatz“ in der Wirtschaft erhielten Bewerber mit türkisch klingendem Namen 14% weniger positive Antworten, von kleineren Betrieben sogar 24%.

Die besseren Chancen der türkischstämmigen Hochqualifizierten in der Türkei führen dazu, dass viele schließlich ins Land ihrer Eltern zurückkehren. I. Sievers/ H. Griese/ R. Schulte widmen sich diesem Thema in ihrer Studie „Bildungserfolgreiche Transmigration“ (2010), in der sie ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Ungleichbehandlung und Transmigration von Akademikern mit türkischen Wurzeln nachweisen.

Zudem ist individueller Ehrgeiz und persönliches Durchsetzungsvermögen bei ungünstigen Bedingungen entscheidend für einen Bildungserfolg, sowie das Bildungsniveau der Herkunftsfamilie wichtiger als die ethnische Herkunft.

Die Untersuchung von Niehaus ist für eigene Überlegungen aus drei Gründen von Interesse: Erstens wird der Blick durch die deutlich heterogenere Auswahl der Befragten - gemessen an anderen Untersuchungen zu bildungserfolgreichen jungen Menschen mit Migrationshintergrund - erweitert; er bezieht zweitens den religiösen Erklärungsfaktor durch die bewusste Auswahl nach alevitischer und sunnitischer Religionszugehörigkeit wie auch von zwei muslimischen jungen Frauen, die ein Kopftuch tragen, ein und er erweitert drittens die Typologie erfolgreicher junger Menschen um den Typus des Bildungsspringers, zu denen zwei religiös orientierte Befragte gezählt werden können. Zudem sind die „ideologischen Grabenkämpfe“ innerhalb der türkischen Community, die Abgrenzung der religiösen Minderheit der Aleviten gegen die sunnitische Mehrheit oder anderer Minderheiten, z.B. Kurden für die eigene Untersuchung interessant, da hiervon das Auswanderungsmotiv beeinflusst ist.

7. Ebru Tepecik veröffentlicht 2011 ihre Studie zu bildungserfolgreichen Migranten und Migrantinnen türkischer Herkunft. Sie interessiert die Antwort auf die Frage, warum junge Menschen, obwohl sie aus dem gleichen Herkunftsmilieu stammen, sich einerseits zu Bildungserfolgreichen und andererseits zu Bildungsversagern und Bildungsversagerinnen entwickeln. Mittels eines rekonstruktiv-interpretativ angelegten Ansatzes soll dargestellt werden, wie es einige der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, trotz gesellschaftlicher Hürden sowie ungünstiger familiärer Ausgangsbedingungen, geschafft haben, bildungserfolgreich zu sein (15).

Die Untersuchungsgruppe besteht aus sieben Studenten und acht Studentinnen türkischer Herkunft, im Alter von 20 bis 33 Jahren, die Bildungsinländer/innen sind und zum Zeitpunkt der Befragung (2004 – 2006) studierten oder ein Hochschulstudium abgeschlossen hatten. Der Zugang wurde durch persönliche Kontakte gewonnen. Die Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgte mit der Methode der „maximalen Kontrastierung“, parallel zur Datenanalyse. Die Interviews von vier Männern und fünf Frauen werden in Falldarstellung ausführlich analysiert und beschrieben und die restlichen nur einer

Globalanalyse⁹⁵ unterzogen. Das Erhebungsverfahren bilden narrative Interviews mit einem Nachfrageteil, um nicht angesprochene Themen zu ergänzen, die zwischen 1,5 und 4 Stunden dauerten. Die Auswertung erfolgte durch eine „Biographische Fallkonstruktion“, in Anlehnung an Herangehensweisen der strukturalen Hermeneutik mit Elementen anderer qualitativer Analyseverfahren (64). Vier Fälle werden zu vier unterschiedlichen Typen gefasst und ausführlich dargestellt.

Unter Bezug auf die Beschreibung der Einwanderungssituation der türkischen Arbeitnehmer/innen sowie einer auf den Daten von 2007 beruhenden Darstellung der prekären Bildungssituation dieser Gruppe richtet Tepecik den Blick auf die „neue Eliteschicht von MigrantInnen türkischer Herkunft“ (27) in Deutschland und fordert dazu auf, deren Selbst- und Weltsicht zu verstehen und für das Zusammenleben in Deutschland zu nutzen⁹⁶. Auf der Grundlage der Ergebnisse früherer Untersuchungen, sowohl zu bildungserfolgreichen Migranten und Migrantinnen speziell als auch zu den Bildungsverläufen dieser Gruppe allgemein will Tepecik den qualitativen Ansatz nutzen, um deren produktiv kreativen Umgang mit Faktoren, die den Bildungsverlauf beeinflussen, herauszuarbeiten. Ihr Ausgangspunkt ist das kulturelle Kapital, das Migrationsfamilien ihren Kindern in Form familiärer Ressourcen zur Verfügung stellen. Auch diese Arbeit stellt sich demnach in den Theorienkontext von Bourdieu.

In den Ergebnissen werden vier kontrastierende Fälle in Bezug auf die Bedingungsfaktoren für den Bildungserfolg der Migrant/innen analysiert, die später in der fallübergreifenden Ergebnisdarstellung um fünf weitere Fälle ergänzt werden. Es werden fünf Themen als relevant herausgestellt. Als erstes werden die **bildungsrelevanten Ressourcen** in den Herkunftsfamilien (258ff) als eine Gemeinsamkeit bei allen Befragten festgestellt. In allen Familien sind positive Bildungseinstellungen zu verzeichnen, verbunden mit dem Wunsch der Eltern nach einem möglichst hohen (akademischen) Bildungsabschluss sowohl für die Söhne als auch für die Töchter⁹⁷. In Tepeciks Sample ist allerdings eine besondere Dominanz der Mütter festzustellen⁹⁸, die die Kinder unterstützen, motivieren und z.T. sogar Druck ausüben,

⁹⁵ Globalanalysen sind vorläufige Auswertungen. „Auch bei den Globalanalysen geht man in getrennten Schritten nach den Regeln des sequentiellen und abduktiven Verfahrens vor und gelangt dann zu einer ersten Hypothesenbildung zum jeweiligen Fall“ (75f).

⁹⁶ „Die BildungsinländerInnen und die eingebürgerten Studierenden mit Migrationshintergrund kommen zu 44% aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, während es bei den autochthonen Studierenden nur 13% sind“ (26). Überwindung von sozialer Ungleichheit scheint also in dieser Gruppe eher gelungen.

⁹⁷ Tepecik verweist auf den 6. Bericht des BMFSFJ (2000), der die höhere Bildungsaspiration türkischstämmiger Familien im Vergleich zu z.B. italienischen oder griechischen Eltern hervorhebt, wobei keine Geschlechtsunterschiede festzustellen sind.

⁹⁸ Anders als z.B. bei Hummrich (2002), die die Bildungsaspiration und die Vorbildfunktion der Väter unter dem Aspekt des Geschlechtsrollenwandels insbesondere auch für die Töchter hervorhob, wohingegen die Mütter eher

um die Kinder zu Bildungserfolgen zu bringen. Sie stellt „intergenerationale Transmission von Bildungsaufträgen insbesondere in der weiblichen Linie“ (259) fest. Die Mütter, die wegen der patriarchalen Bedingungen oder auch aufgrund der sozio-ökonomischen Verhältnisse⁹⁹ im Heimatland keine Chancen auf Bildung hatten, übertragen wegen dieser Einschränkungen eine Bildungsmission auf die Kinder¹⁰⁰. Diese intergenerationale weibliche Transmission wirkt sich zudem emanzipatorisch auf die Töchter aus. Die Mütter werden als emotional stützend erlebt, während die Väter eher distanziert dargestellt werden und eher passive Unterstützung leisten. Die Bildungsansprüche in den Familien sind nicht geschlechtsspezifisch differenziert (281ff). Darüber hinaus werden die elterlichen Vorstellungen von dem Wunsch nach einem akademischen Beruf bestimmt; das Kind soll „nicht als Fabrikarbeiter enden“ (259).

Die Forscherin resümiert, dass in den Familien ihrer Untersuchungsgruppe „ein generationsübergreifender Erfahrungs- und Wissensvorrat“ vorhanden ist, „der sich in Form von Wertschätzung und Förderung von Bildung zeigt und sich in der Migration als bildungsrelevante Ressource für den Bildungserfolg der Kinder erweist“ (261). Im Laufe der Sozialisation kommt es bei den Kindern zu einer Inkorporierung der unerfüllten Aufstiegsträume der Eltern¹⁰¹. Trotz schlechter sozioökonomischer Bedingungen und trotz mangelnder Bildungserfahrung der Eltern werden die Kinder in der Familie vielseitig unterstützt. So kontrollieren sie täglich die Hausaufgaben, fragen englische Vokabeln ab und vertreten die Interessen ihrer Kinder in diskriminierenden Schulsituationen. Auch ältere bildungserfolgreiche Geschwister stellen eine wichtige familiäre Ressource dar.

eine ambivalente Einstellung zum Bildungserfolg ihrer Töchter hatten, da sie auf der Übernahme einer kulturell tradierten Frauenrolle bestanden.

⁹⁹ Besonders hervorzuheben sind Tepeciks Ausführungen, in denen sie das Phänomen der hohen Bildungsaspiration der türkischen Zuwander/innen trotz niedrigem sozioökonomischem Status erklärt. Als erstes nennt sie die fehlenden strukturellen Bedingungen für Bildung in den Herkunftsorten der Migrant/innen. So herrscht bis in die entlegensten Dörfer die Vorstellung, dass ein sozialer Aufstieg neben einer Kapitalakkumulation nur über eine höhere Bildung möglich ist. Die Vorbilder hierfür liefern die Lehrer/innen und Ärzt/innen. Da Bildung kostet, versucht jede Familie zumindest einem Mitglied diese zu ermöglichen. Tepecik zitiert einen allseits bekannten und häufig verwendeten Ausdruck der Eltern: „Ich verkaufe mein letztes Hemd, nur damit du studierst“ (260). Der Wunsch nach und die Bereitschaft zur Statustransformation wird durch die Bereitschaft zur Migration deutlich. Zweitens zeigt sich aber in der Migrationssituation, dass der soziale Aufstieg hierdurch nicht gelungen ist. Vielmehr kommt zu dem negativen Status, zu einer unteren sozialen Schicht zu gehören, eine weitere Demarkation aufgrund der Ethnie hinzu. Auch zeigt sich im Laufe der Zeit, dass über die Anhäufung von ökonomischem Kapital der soziale Aufstieg nicht erfolgte, so dass über den Bildungsaufstieg der Kinder nun die gesellschaftliche Anerkennung und Etablierung erhofft wird.

¹⁰⁰ Hierauf verweist auch Hummrich (2002). Die eigene Bildungsaspiration wirkt geschlechtlich emanzipatorisch für die Töchter. Bildungserfolg kann so auch ein legitimer Weg sein, sich kulturellen Verpflichtungen zu entziehen, ohne mit den Eltern brechen zu müssen.

¹⁰¹ Häufig würde die starke Orientierung und Übernahme der elterlichen Erwartungen auch durch frühkindliche Trennungserfahrungen unterstützt (die der überwiegende Teil ihrer Befragten erlebt hatte), da sich hieraus „eine ambivalente abhängige Beziehungsstruktur“ entwickelt, „bei der eine starke Bindung mit Bestrebungen von Abgrenzung gegenüber den Eltern einhergehen“ (267).

In Bezug auf die biographischen Erfahrungen von Differenz und Diskriminierung dominiert, wie in allen bisher beschriebenen Untersuchungen, ein negatives Bild von der Schule, entstanden durch destabilisierende Erlebnisse in Form von erfahrener Benachteiligung und Diskriminierung (290ff). Bis auf eine Ausnahme stellen Diskriminierungen und Stigmatisierungen durch Lehrerinnen und Lehrer prägende Schulerlebnisse dar. Die Mehrzahl der Befragten bekam keine Gymnasialempfehlung, sondern wurde teils trotz guter Noten an eine Haupt- oder Realschule verwiesen. Sie litten unter der mangelnden Akzeptanz und dem mangelnden Zugehörigkeitsgefühl, „vermittelt sowohl durch die Mehrheitsgesellschaft im Ganzen als auch durch die Institutionen wie Schule und Universität“ (295), entwickelten aber aktiv und handlungsfähig, unter Einsatz der familiären Ressourcen und der ethnischen Gemeinschaft, Strategien, die letztendlich zum Bildungserfolg und zum sozialen Aufstieg führten. Außerfamiliäre Ressourcen und Einflüsse spielten für den Bildungserfolg kaum eine Rolle (296ff), wohl aber eine hohe Transformations- und Integrationsleistung (298) der Bildungserfolgreichen selbst, die durch Flexibilität, Reflexivität und kritische Distanz zu ihren Lebenszusammenhängen eine kreative Syntheseleistung zwischen gesellschaftlich-kulturellen Vorgaben und den biographischen Entwürfen leisten und dabei Autonomie und Handlungspotentiale entfalten (299).

Die Untersuchungsergebnisse stützen die Erweiterung des Kapitalansatzes von Bourdieu und ermitteln ein **„migrationsspezifisches Kapital“** (Raiser), das durch soziale Netzwerke, Bindungs- und Solidaritätspotentiale den Migrant/innen in der Familie zur Verfügung steht. Tepecik ergänzt dieses um ein „inkorporiertes kulturelles Kapital“, das in den Familien der Bildungserfolgreichen ihrer Studie durch hohe Bildungsorientierung, positives Bildungsbewusstsein, diverse Unterstützungsleistungen, intergenerative Bildungsaufträge und emotionale Stütze vorhanden ist. „Die bildungserfolgreichen Migrant/innen internalisieren die aufstiegsorientierte Haltung im lebensgeschichtlichen Verlauf und übernehmen die familialen Bildungsaufträge“¹⁰² (304). Der Familie und dem eigenethnischen Umfeld räumt sie zudem große Bedeutung ein, um erlebte Ablehnung und Diskriminierung im gesellschaftlichen Umfeld zu kompensieren. Mit den schulischen Diskriminierungen insbesondere durch die Lehrer/innen setzt sich Tepecik besonders auseinander und stellt als Reaktion darauf ein besonderes Autonomiepotential, Durchsetzungsvermögen und Distanz zu den

¹⁰² Das migrationsspezifische inkorporierte kulturelle Kapital in Verbindung mit dem migrationsspezifischen sozialen Kapital sind die familiären Ressourcen, die den bildungserfolgreichen türkischen Migrant/innen zur Verfügung stehen und die in ihrem Zusammenspiel den Bildungsaufstieg fördern. Tepeciks Bezeichnung hierfür ist **„migrantenspezifisches Bildungskapital“**.

diskriminierenden Lehrer/innen, der Schule und der Mehrheitsgesellschaft fest. Eine festzustellende Re-Ethnisierung der Befragten, die aber schließlich in einer bikulturellen Orientierung mündet, erfolgt initiiert durch ethnisierende Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft (293). Auch Tepecik stellt zudem keine geschlechtsspezifische Bevorteilung innerhalb der Familien fest, vielmehr ein Bemühen um einen gleichberechtigten Umgang mit allen Kindern.

Für die eigene Untersuchung sind über die vorher beschriebenen Ergebnisse hinaus, die besondere Betonung der Erweiterung des kulturellen (und sozialen!) Kapitals durch den Bildungsauftrag der Migrationsfamilie und der ethnischen Gemeinschaft von Bedeutung. Das Forschungsinteresse wird zudem auf die Bedeutung der emotionalen Unterstützung durch die Mutter gerichtet.

8. Daniela Kayas Untersuchung zu den - wie sie meint - neuen Bildungsaufsteigerinnen, 2011 veröffentlicht, stellt einen spezifischen Aspekt, nämlich die Studienfachwahl, in den Mittelpunkt, untersucht bei drei Frauen ohne eigene Migrationserfahrung.

Von den fünf Befragten wählt Kaya drei für die Studie aus; sie sind weiblich, haben einen türkischen Migrationshintergrund und studieren Jura. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, wie „die soziale Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit sowie die Geschlechtszugehörigkeit die Studienwahl und die Studienfachwahl von Studentinnen mit türkischem Migrationshintergrund“ (44) bedingen. Mit behandelt wird das hier zentrale Thema, wie die soziale Herkunft - vermittelt über die Aufstiegsorientierung - Erklärungskraft für die Aufnahme eines Studiums besitzt (45). Die Erhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews.

Ausgehend von der Zunahme der absoluten Zahlen an Studierenden (mehr Bildungschancen) aber keiner Verbesserung im Vergleich zu den einheimisch Deutschen (weniger Chancengleichheit) und dem Sachverhalt, dass sich Studienberechtigte mit Migrationshintergrund häufiger als solche ohne Migrationshintergrund zum Studium entscheiden, ermittelt Kaya „einen starken Willen zum Bildungsaufstieg“ (33). Die Fächerwahl ist aber besonders bei den Studentinnen türkischer Herkunft im Vergleich zu einheimisch deutschen Studierenden eher geschlechtsuntypisch. Diese geschlechtsuntypische Studienfachwahl erklärt Kaya mit der Bildungssituation in der Türkei¹⁰³, wo es anders als in

¹⁰³ Obwohl die Bevölkerung insgesamt einen geringen Bildungsgrad aufweist, ist der Anteil der Frauen an den türkischen Hochschulen hoch. Im Jahr 2008 war mit 47% fast die Hälfte der Studierenden weiblich sowie 45% der Promovierenden. "Der Frauenanteil beim wissenschaftlichen Personal betrug im Jahr 2008 insgesamt 41%,

Deutschland keine „typischen Frauen- oder Männerdomänen“ (37) gäbe. Alle drei jungen Frauen stammen aus türkischen Arbeiterfamilien und werden durch die Familie in zwei Fällen durch Nachhilfeunterricht, in einem Fall mittels zeitweisem Wechsel an ein türkisches Gymnasium, unterstützt. Die Eltern, vor allem die Mütter, vermitteln den Töchtern hohe Bildungsansprüche gepaart mit der Vorstellung von Prestigegewinn und materieller Sicherung durch einen akademischen Beruf. Dafür leisten sie materielle Hilfe - wie schon oben aufgeführt durch Nachhilfe und Kaufen von Büchern - aber insbesondere durch emotionale Unterstützung. Für eine der Mütter wird explizit das Ziel genannt, der Tochter durch einen eigenen sicheren und angesehenen Beruf Unabhängigkeit zu ermöglichen. In dem anderen Fall muss sich die Tochter gegen die geschlechtsspezifischen Studienwahlvorstellungen der Eltern durchsetzen. Die Wahl des Studienfaches erfolgt aber autonom, die jungen Frauen wählen und gestalten ihre Karriere selbständig.

In Beantwortung der Leitfrage kann die soziale Herkunft, durch die über die Aufstiegsorientierung der Eltern übertragene Bildungsaspiration der Kinder, für die Aufnahme eines prestigeträchtigen Studiums verantwortlich gemacht werden, wobei „erst das *richtige* Studium den gelungenen Aufstieg“ symbolisiert (104) und Jura und Medizin im Migrationskontext den höchsten Prestigegewinn bedeuten. In Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit erwarten die Migrantinnen durch die Studienwahl Jura auch im deutschen Kontext mehr Akzeptanz, wie auch unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten, da Juristin ein emanzipierter Frauenberuf sei (105).

Einfluss von Religiosität auf die Studienfachwahl, was für die eigene Untersuchung interessant wäre, wurde nicht festgestellt, lediglich der „Kampf für Gerechtigkeit“, der von der in der Schule massiv diskriminierten sunnitischen Befragten angegeben wurde und die thematisierte Abgrenzung der alevitischen Befragten gegenüber sunnitischen Türken, die sie als rückständig bezeichnet. Sie verbindet ihren Bildungserfolg damit, dass sie als Alevitin zu den guten Türken (in Abgrenzung zu den schlechten Türken sunnitischer Religion) gehört, die eine aufgeklärte und freiheitliche moderne Lebensform pflegen und die es insbesondere Frauen erlaubt, sich frei von religiösen Geboten und geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen zu entfalten (82). Die zweite Befragte fühlt sich wegen der Abneigung des Vaters gegen religiös bestimmte Lebensweisen, verbunden mit einer atheistischen Weltanschauung, einer modernen Familie zugehörig (88). Die dritte sunnitische Befragte ist

zum Vergleich: 33,7% im Jahr 2007 in Deutschland (Stat-BA 2008). Hierzu zählen Professorinnen und wissenschaftlicher Mittelbau. Auch der Anteil der Professorinnen in der Türkei liegt mit 27% deutlich vor dem in Deutschland mit 16,2%." (Kaya 2011: 38 nach Statistischem Bundesamt 2008)

die einzige die massive Formen der Diskriminierung in der Schule thematisiert (66ff). Diese Aussagen, wovon ähnliche ebenfalls in den Untersuchungen von Gölbol, Raiser und Niehaus auftraten, weisen darauf hin, dass neben dem ethnischen Faktor (türkischer Migrationshintergrund) eine Binnendifferenzierung nach Religionszugehörigkeit möglich und notwendig ist. Für die eigene Untersuchung ist dieser „Nebenbefund“ ebenso von Bedeutung wie die bei einer Befragten Kayas zu Tage getretene massive Diskriminierung im Schulsystem¹⁰⁴, die von der Autorin selbst nicht weiter ausgewertet wurde, da dieser Sachverhalt für ihr Forschungsinteresse irrelevant war.

9. Die 2012 erschienene Untersuchung von Aladin El-Mafaalani beschäftigt sich mit Bildungsaufsteigern und Bildungsaufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus und ist die einzige, die solche mit türkischem Migrationshintergrund und einheimisch Deutsche vergleicht. Mittels einer qualitativen Erhebung bei acht Befragten (jeweils zwei männlich/türkisch, männlich/deutsch, weiblich/türkisch, weiblich/deutsch) will er die ungleichheitsstiftenden Faktoren Ethnie, Geschlecht und Schicht herausarbeiten. Alle Befragten stammen aus bildungsfernen Elternhäusern und sind in einem benachteiligten Wohnumfeld aufgewachsen, aber zum Zeitpunkt der Erhebung beruflich etabliert. Von 19 biographisch-narrativ geführten Interviews ordnete er 14 dem Typ Bildungsaufsteiger/innen zu, wovon er wiederum acht für die ausführliche Analyse auswählte. Die Auswertung folgte der dokumentarischen Methode (106). Durch eine Typenbildung möchte er zu generalisierbaren Erkenntnissen kommen. Der Zielgruppe (Kinder aus benachteiligten Milieus) entsprechend ist der theoretische Rahmen von El-Mafaalani weiter gespannt als in den bisher angeführten Studien. Er resümiert die Ergebnisse aus früheren Untersuchungen zum Bildungsaufstieg von Arbeiterkindern, für die - da sie aus bildungsfernem Milieu stammen - der Zugang zu höherer Bildung und zur Universität, aber auch ein erfolgreicher Abschluss des Studiums erschwert ist. Er belegt auf der Grundlage einer großen Zahl älterer und neuerer Untersuchungen, dass für deutsche Bildungsaufsteiger/innen gesellschaftliche Barrieren maßgeblich zum Erfolg bzw. Misserfolg beitragen. Kränkungen und Zurückweisungen sind dabei ebenso typisch wie die notwendige Kontrolle der eigenen habituellen Disposition. Es bedarf also einer über die geistig-intellektuelle Bildungserfahrung

¹⁰⁴ "Alevs Bildungslaufbahn liest sich wie ein Weg gegen Widerstände, Vorurteile und Umwege" (66), ihre Biographie ist gekennzeichnet vom "Kampf gegen Diskriminierungserfahrungen im Schulsystem" (68). Sie muss sogar für ein Jahr in die Türkei auf eine Schule wechseln, um die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe zu erwerben, da ihr Lehrer auf der Hauptschule ihr trotz guter Leistungen keine Weiterempfehlung geben wollte.

hinausgehende „Selbstzivilisierung“ im Sinne eines Erlernens des Verhaltensrepertoires gehobener Schichten. In allen Fällen sind Hilfestellungen (soziale Paten) von immenser Bedeutung¹⁰⁵ (54). Deutsche Eltern aus unteren sozialen Schichten wirken wenig unterstützend beim Bildungsaufstieg mit, so dass der Aufstieg mit Dissonanzen zwischen verschiedenen „sozialen Welten“, mit jeweils unterschiedlichen sozialen Logiken, einherzugehen scheint (54).

Die Literatur über junge Menschen mit Migrationshintergrund belegt im Gegensatz dazu ein positives Verhältnis zum Elternhaus als wichtige und zumeist förderliche Voraussetzung für den gelungenen Bildungsaufstieg. Unter Bezug auf ältere bzw. sehr alte Studien z.B. Leenen u.a. (1990) und Pott (2002) erklärt El-Mafaalani hingegen, dass eine Distanzierung „in Bezug auf die Herkunftsfamilie und das Herkunftsmilieu (...) von nahezu allen Studien über Bildungsaufstiege von türkeistämmigen Migrant/inn/en als weitreichende Problemstellung konstatiert“ werde¹⁰⁶ (59). Er hält als Ergebnis fest, dass „eine Distanzierung von der Herkunftsfamilie sowie eine Distanzierung von habituellen Praktiken des Herkunftsmilieus“ deshalb als „aufstiegstypisch“ gelten könne (62).

Weiterführend kritisiert El-Mafaalani an allen Studien zum Bildungsaufstieg von Migrant/innen, dass nicht geklärt würde, wie der seltene Aufstieg bewerkstelligt werde. Die Habitustheorie werde zwar angeführt, es werde aber nicht habitustheoretisch erklärt, wie die Transformation der Herkunftsbedingungen ablaufe, weshalb er sich dieser Aufgabe mit seiner Studie stellt und Habitustransformationen nachweisen möchte. Nach Bourdieu¹⁰⁷ beschreibt er den Begriff des Habitus als „Bindeglied zwischen objektiven Strukturen und sozialer Praxis“ (67), dem er bei seiner Untersuchung insofern entspricht, als er objektive Daten für die Auswahl seiner Probanden zugrunde legt und deren „subjektive Wirksamkeit in der Erzeugung der sozialen Praxis“ durch biographisch narrative Interviews erhebt. Das

¹⁰⁵ Vielleicht kommt die in der Migrationsforschung immer wieder zitierte Unterstützung bildungserfolgreicher Migrant/innen durch „Paten der Mehrheitsgesellschaft“ aufgrund einer Übertragung dieser Erkenntnisse aus der Bildungsforschung deutscher Aufsteiger und Aufsteigerinnen. Diese positive Unterstützung durch Paten und Patinnen der Mehrheitsgesellschaft konnte durch die anderen qualitativen Studien zum Bildungsaufstieg von Migrant/innen nicht bestätigt werden.

¹⁰⁶ Im Gegensatz zu dieser Aussage stehen die wesentlichen und neueren Untersuchungen zum Bildungsaufstieg von Migrant/innen von Hummrich (2002), Ofner (2003), Boos-Nünning/ Karakaşoğlu (2005), Raiser (2007), Farrokhzad (2007), Gölbol (2008), Niehaus (2008), Tepecik (2011), Boos-Nünning 2011, die alle zu dem Ergebnis kommen, dass gerade die Einbindung in die Herkunftsfamilie ein wichtiges soziales Kapital darstellt. Die Familie stärkt den Rücken gegen gesellschaftliche Diskriminierungen und gibt Stabilität durch die emotionale Einbindung. El-Mafaalanis Kritik auch an der Studie von Hummrich (2002) und Tepecik (2011), dass diese Studien ohne Vergleichshorizont zu sehr die Perspektive der Betroffenen einnehmen (59), ist unter Bezug auf die im Rahmen der vorliegenden Studie zusammengestellten gemeinsamen Ergebnisse aller neueren relevanten Studien zum Bildungserfolg von Migrant/innen nicht belegt und nicht nachvollziehbar.

¹⁰⁷ Im Folgenden wird ausführlich die Herleitung des Autors von Habitusveränderungen in Anlehnung an Bourdieu dargestellt, da dies zum Verständnis der Zusammenhänge notwendig ist. Zudem ist dies ein neuerer theoretischer Zusammenhang im Vergleich zu den bisher aufgeführten Untersuchungen.

Habituskonzept bildet den theoretischen Hintergrund für seine Untersuchung. Unter Bezug auf Bourdieus Konstruktion des sozialen Raums beschreibt El-Mafaalani den Menschen in Abhängigkeit des zur Verfügung stehenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals im sozialen Raum positioniert, wobei durch Transformationsmöglichkeiten der Kapitalsorten (Um)-Positionierungen möglich sind. Veränderungen des Kapitalvolumens und der Kapitalstruktur können im Verlauf der Zeit zu Verschiebungen im sozialen Raum führen, so dass fließende Übergänge von der unteren, mittleren oder oberen „Klasse“ möglich sind.

Der Habitus eines Menschen ist abhängig von Geschlecht, sozialer Stellung und ethnischer Zugehörigkeit, er ist zwar subjektiv, aber nicht individuell, da er gleich ist bei Mitgliedern einer bestimmten Gruppe. In der Familie wird eine „schichtspezifische Alltagskultur“ habituell festgelegt. Der Habitus ist dort am leistungsfähigsten, wo er ausgebildet wurde, so dass sich Mitglieder eines sozialen Herkunftsmilieus „instinktiv“ richtig verstehen. Er wirkt hingegen hemmend, wenn keine Passung mit dem sozialen Umfeld vorliegt, d.h. in Kontexten, die dem Herkunftsmilieu fremd sind¹⁰⁸. El-Mafaalani sucht für die Erklärung des Bildungsaufstiegs nach Habitusänderungen. Da Bourdieu die Möglichkeit eines biegsamen und somit einer „möglichen Umformung“ zugänglichen Habitus bereits einräumte (207), schlussfolgert El-Mafaalani, dass eine Habitustransformation „ausgelöst durch neue soziale Kontexte oder durch sozioanalytische (Selbst-)Reflexion“ denkbar ist (101). Daraus resultiert die Notwendigkeit von „Habitustransformationen“, die in Form eines unbewussten Prozesses ablaufen können, der „über eine Verunsicherung entweder zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zu einer Habitustransformation führen kann“ (93) oder durch eine bewusste Entscheidung zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft führt. Habitustransformationen werden von El-Mafaalani durch biographische Erzählungen erhoben, die sowohl die familiäre Prägung als auch Laufbahneffekte offenlegen.

In den Habitustransformationen lassen sich Unterschiede in Bezug auf Ethnie, Geschlecht und Klasse herausarbeiten, wobei die Sphärendifferenz (Innen-Außen-Differenz) und damit der Unterschied zwischen Migrantenmilieu und Mehrheitsgesellschaft groß ist. Es gelingt weder den Institutionen noch den Eltern, die Sphärendifferenz kommunikativ zu überbrücken. Während bei einheimisch deutschen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern eine

¹⁰⁸ Der Habitus von Kindern aus bildungsfernen Schichten passt nicht zur schulischen (Mittelstands-)Kultur. „Das im wahrsten Wortsinn ‘abweichende’ Verhalten, was als sichtbarer Ausdruck von habituellen Abweichungen verstanden werden kann, wird dann in der Schule häufig als unerklärbarer Widerstand, als mutwillige Protesthaltung oder als Überforderung wahrgenommen und als individuelles Defizit der betreffenden Lernenden ausgelegt“ (86).

Milieudifferenz¹⁰⁹ mit Ablösung und Distanzierung vom Herkunftsmilieu festgestellt wird, finden solche Prozesse bei Migrantinnen und Migranten nicht (oder weniger) statt. Sie lösen sich durch den Aufstieg nicht von der Familie ab, sondern bleiben in Loyalitäten eingebunden. Bei den einheimischen Befragten wirkt sie sich dagegen auch in Bezug auf die Familie aus. Die gesellschaftliche und soziale Ausgangslage verlangt - trotz der von El-Mafaalani stets betonten Ähnlichkeiten (ökonomische Knappheit, bildungsfernes Elternhaus ohne adäquate Unterstützung) zwischen den beiden Gruppen - von den Migrant/innen höhere Adaptionsleistungen bzw. einen höheren Grad an Entfernung von den ursprünglichen habituellen Mustern.

El-Mafaalani betont, dass eine Habitustransformation für den Aufstiegsprozess notwendig sei und beschreibt den Prozess der Habitustransformation für zwei Typen¹¹⁰, den Typus der „empraktischen Synthesen“, den „verbindende Strategien im Umgang mit Differenzerfahrungen und sukzessive Veränderungen, die erst in der Gesamtbetrachtung als Transformation erkennbar werden“, kennzeichnet und den Typus der „reflexiven Opposition“, „bei dem der Transformationsprozess den Charakter eines biographischen Bruchs bzw. Sprungs besitzt. Hierbei wird zu der Herkunft eine intendierte Gegenposition eingenommen, die mit einer biographischen Dynamik einhergeht“¹¹¹ (153). Der Prozess der Habitustransformation wird ausgelöst durch Irritationen in unterschiedlichen sozialen Kontexten, wodurch der familiäre Habitus nicht ungestört reproduziert werden kann und eine habituelle Differenz entsteht. Durch neue soziale Bezüge entwickeln sich neue Praxisformen, die zu einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu führen. El-Mafaalani hält fest, dass die Habitustransformation nicht durch ein Aufstiegsmotiv oder einen Aufstiegsplan geleitet sei, sondern aufgrund von Möglichkeiten und Anerkennungen, dem Wunsch nach Veränderung und persönlicher Weiterentwicklung (170), wobei sich das Notwendigkeitsdenken hin zu einem selbstbezüglichen Entwicklungsdenken ändere.

Für den Typus der empraktischen Synthesen für die Migrant/innen dargestellt an zwei Fällen hält El-Mafaalani folgende Sachverhalte als Typ der „inklusive Verkehrtung“ (286) fest:

- Die Erwartungen der Eltern werden erfüllt (Loyalität gegenüber der inneren Sphäre und Erfolg in der äußeren) .

¹⁰⁹ Differenz zwischen sozialen Schichten

¹¹⁰ Er ordnet jeweils vier Fälle zu, eine Frau und einen Mann mit und ohne Migrationshintergrund.

¹¹¹ Der Autor hebt hervor, dass der Typ der empraktischen Synthesen überwiegend vorkomme, so dass es schwierig war, für den Typ der reflexiven Opposition, die Untersuchungsgruppe zusammenzustellen, weshalb eine Studentin mit Migrationshintergrund in die Untersuchungsgruppe aufgenommen wurde, obwohl sie nicht den Kriterien der Untersuchungsgruppe entsprach.

- Die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern wird stets beibehalten (hierdurch kommt es zur Übertragung von Einflüssen der äußeren Sphäre auf die Eltern).
- Die Eltern werden zu keiner Zeit abgewertet, die Kompetenzen der Eltern werden positiv herausgestellt.
- Eine Verkehrung der Rollen findet letztendlich statt („Diese Verkehrung der Rollen zwischen den Generationen baut regelrecht darauf auf, dass die Loyalität zur Familie aufrechterhalten bleibt, was im Gegenzug die Werte und Traditionen 'verhandelbar' werden lässt“ (288)).
- Eine vertikale Distanzierung findet statt, die horizontale wird weit hinausgeschoben (291)¹¹².
- Es herrscht ein intensiver Zusammenhalt in der Familie, so dass es zu einem kollektiven großen Bildungsaufstieg kommt, die Eltern werden integrativ bei dem sozialen Aufstieg mitgenommen.
- Traditionelle Praktiken bleiben erkennbar (aber abgeschwächt).
- Bildungsvorbilder aus der Familie sind vorhanden.

„Vor dem Hintergrund des sukzessiven Aufstiegsprozesses (bzw. Erfolgs) und des verbindenden Umgangs mit der Sphärendifferenz (Loyalität) werden die Eltern durch Teilhabe bewegt, verlieren gewisse Funktionen, können jedoch auch Eltern bleiben“ (290). Die Rollen werden unter Beibehalten inklusiver Beziehungen verkehrt¹¹³.

Im Gegensatz dazu unterscheidet der Forscher den Typus der „ambivalenten Entfremdung“ der durch die beiden unter reflexive Opposition gefassten zwei Migrant/innen repräsentiert wird:

- Die Bildungserwartungen der Familie werden erfüllt, die Loyalität hingegen gebrochen.
- Eine Anbindung zur äußeren Sphäre wird gesucht (unter „weitreichender (sozialer und räumlicher) Distanz zur Familie und zur türkischen Community“ (293)).
- Eine extreme Distanzierung von der inneren Sphäre findet statt („Der Aufstieg hat hier den Charakter einer Flucht vor den kollektiven Zwängen der inneren Sphäre“ (294)).

¹¹² Auch die vertikale Differenzierung ist im Vergleich zu Einheimischen nicht so klar, da es zu einer kollektiven Verschiebung nach oben kommt, alle Geschwister sind bildungserfolgreich und die Eltern werden mitgenommen, z.B. dadurch, dass sie dem Professor vorgestellt werden, ihnen die Hochschule und der Arbeitsplatz gezeigt wird und die Kinder stets mit den Eltern in Kommunikation bleiben.

¹¹³ Dieser Typ deckt sich mit den Ergebnissen der anderen vorgestellten Studien, so dass diese Ergebnisse mit in die übergeordnete Zusammenfassung aller Ergebnisse fließen werden, wodurch gezeigt werden kann, dass ein Bildungsaufstieg, also eine Habitusentwicklung trotz Beibehaltung einer positiven Familienbindung zumindest bei den Migrant/innen möglich ist.

- Eine Rückkehr zum Familienverbund und zur Community wird nach dem Aufstieg vollzogen.
- Es kommt zu einer Verkehrung der Rollen innerhalb der Familien¹¹⁴.

El-Mafaalani beschreibt den Hauptunterschied der beiden Transformationstypen durch den Umgang mit der Loyalitätserwartung der Familien: Der Aufstieg wird entweder im Einklang mit familiären Regeln und unter bleibender Einbindung in die Familie durchgeführt. Hierdurch erfährt der Aufsteigende Stütze und Stärke, gleichzeitig aber eine Belastung, da „die Familie mitgenommen“ werden muss. Oder der Aufstieg wird durch einen zeitweisen Bruch mit der Familie bewerkstelligt. Dieser Aufstieg vollzieht sich leichter und schneller (sprunghaft), „was jedoch mit einer Abwertung der Herkunft und einer deutlich intensiveren Wahrnehmung der Distanzierung vom Herkunftsmilieu einhergeht“ (319).

Im Vergleich hierzu sei die Ablösung von der Familie für den Bildungsaufstieg der Einheimischen¹¹⁵ leichter, da die Erziehung mehr an der Selbständigkeit des Individuums orientiert sei. El-Mafaalani fasst die beiden dem Typ der empraktischen Synthesen zugerechneten einheimischen Bildungsaufsteiger/innen unter „pragmatische Entwicklung“. Hiermit bezeichnet er eine relativ frühe und pragmatische Loslösung vom Elternhaus, die im gegenseitigen Einverständnis erfolgt. Ohne emotionale Widerstände oder Hürden sind nach dem Aufstieg die Milieus getrennt und die Lösung von der Familie vollzogen. Das Kind wird zum Besucher im Elternhaus, wobei Besuche nur zu Festen oder Feiertagen stattfinden. In Abgrenzung dazu nennt der Autor die „exklusive Distanznahme“, die das Verhältnis der einheimischen Vertreter der reflexiven Opposition repräsentieren. Die Distanz zum Elternhaus ist auf Dauer angelegt und durch Abwertung und Überlegenheitsgefühl geprägt. Da bei den einheimisch deutschen Familien keine Loyalitätserwartungen und Bildungsambitionen der Eltern bestehen, muss der Impuls zum Bildungsaufstieg von den Kindern selbständig entwickelt werden. Der Bildungsaufstieg werde bei den Einheimischen von den Eltern sogar behindert, z.B. durch benachteiligende Bildungsentscheidung, fehlende Erfolgserwartung, Ablehnung des Studiums (310).

Neben den aus den acht Einzelfällen, davon vier mit Migrationshintergrund, abgeleiteten Verallgemeinerungen für die im Rahmen des Aufstiegs erfolgenden Habitustransformationen

¹¹⁴ Eine der Bildungsaufsteigerinnen dieses Typs lässt die gesamten Familie in ihrem Mehrfamilienhaus wohnen, wobei sie die Regeln setzt.

¹¹⁵ Da der Migrationsaspekt im Vordergrund steht, werden diese Ergebnisse nur kurz wiedergegeben. Kritisch anzumerken ist aber auch hier, dass die Ergebnisse extrem erscheinen. Hiernach würden autochthone Bildungsaufsteiger/innen entweder den Kontakt zu den Eltern komplett abbrechen oder nur noch als Besucher zu Feierlichkeiten ins Elternhaus kommen.

(281ff) in Form einer Typologie von Verarbeitungsformen sind weitere für die eigene Untersuchung interessante Ergebnisse aus den Aussagen der Befragten und den Resumes herauszuarbeiten.

Migranteneltern besitzen eine hohe Bildungsaspiration, sie unterscheiden bei der Unterstützung ihrer Kinder nicht geschlechtsspezifisch. Das Migrationsprojekt wird als Aufstiegsprojekt gedeutet und das Ziel auf die Kinder übertragen (136). **Die Familie und das eigenethnische Milieu stehen als soziales Kapital zur Verfügung.** Die Einbindung in den Familienverband bleibt zentral, die familiäre Beziehung wird nicht aufgegeben. Vielmehr findet unter Sicherung der emotionalen Beziehung der Bildungsaufstieg bei den Biograph/innen der empraktischen Synthesen statt und auch bei den türkischen Aufsteiger/innen der reflexiven Opposition ist kein Verlassen der Familie feststellbar, wobei ältere Geschwister oder Menschen aus der eigenen Community Bildungsvorbild sind. Die eigenethnischen Möglichkeiten werden für den Bildungsaufstieg genutzt, z.B. durch einen zeitweisen Wechsel zum Schulbesuch in die Türkei. Verantwortlich für den Bildungserfolg werden die Eltern, eigene Anstrengung und das Glück gemacht. Keiner der Biograph/innen mit Migrationshintergrund hatte einen sozialen Paten aus der Mehrheitsgesellschaft. Hervorzuheben ist auch in diesen Biographien der Migrant/innen eine massive institutionelle Diskriminierung durch die Schule. Keine der Migrant/innen bekam eine Gymnasial- oder Realschulempfehlung, „sondern ausschließlich Hauptschul- und Gesamtschulempfehlungen“ (134) im Vergleich zu den Einheimischen, von denen keiner eine Hauptschulempfehlung erhielt¹¹⁶. Die Lehrer/innen wendeten in zwei der vier Fälle sogar körperliche Gewalt an (182), Demotivierung durch die Lehrer/innen und Belächeln als unrealistisch eingeschätzter Bildungsziele¹¹⁷ sowie Zusammenfassen der Migrant/innen in Ausländerklassen (244) werden als diskriminierende Erfahrungen angeführt.

El-Mafaalani hat durch die Identifizierung der Habitustransformation der empraktischen Synthesen einen neuen Aspekt in die Erklärung des Bildungsaufstiegs von Migrant/innen aus bildungsfernen Familien eingebracht. Er konnte nachweisen, dass ein Bildungsaufstieg nicht der Theorie Bourdieus widerspricht, sondern dass sich der Habitus im Laufe eines sukzessiven Bildungsaufstiegs entwickelt.

Die habituellen Veränderungen sind Ergänzungen, daher wird vorgeschlagen, nicht von „Habitustransformation“ sondern von „Habitusentwicklung“ zu sprechen, da die im Rahmen

¹¹⁶ Ein wesentlicher Befund (den El-Mafaalani aber nicht erhebt)

¹¹⁷ Auch dies betrachtet El-Mafaalani nicht unter dem Gesichtspunkt einer kränkenden Diskriminierung, sondern er merkt an, dass er Dankbarkeit von der Befragten gegenüber der Lehrerin erwartet habe, da sie ihr schlussendlich die bessere Note gegeben habe (245).

der Herkunftsfamilie und des Herkunftsmilieus erworbenen Dispositionen und Erklärungsmodi der Selbst- und Weltverhältnisse nicht ersetzt werden und der oder die Aufgestiegene seine Eltern und sein Milieu nach wie vor versteht, es wurde das Verständnis und die Kompetenz erweitert. Durch den sukzessiven Lernprozess im Wechsel der Milieus, der den Habitus entwickelte/erweiterte, erwirbt die Person die Möglichkeit, sowohl zwischen den sozialen Milieus als auch den kulturellen Milieus zu „switchen“.

Die Studie von El-Mafaalani enthält obige Anregungen und weiterführende Ergebnisse. Da ein Teil der von ihm gezogenen Schlüsse und Interpretationen aber im Gegensatz zu den aktuellen Forschungsergebnissen und den Ergebnissen der anderen Studien stehen, müssen sie ausführlicher untersucht und kritisiert werden.

Die methodische Darstellung weist erstens Inkonsistenzen bzw. widersprüchliche Schlussfolgerungen auf. So wird von El-Mafaalani die Bedeutung der Auswahl des Samples nach strikten Merkmalen, die einen Bildungserfolg unwahrscheinlich machen, betont. „Deshalb werden nur jene Interviews umfangreich ausgewertet, bei denen die Interviewten die ersten in ihrer Familie sind, die eine Hochschulzugangsberechtigung und einen Studienabschluss erlangt haben“ (110). Bei der Hälfte der türkischen Befragten weicht er von dieser Vorgabe ab. Bei zwei der vier türkischen Akademiker/innen waren ältere Geschwister bildungsleitende Vorbilder¹¹⁸ (197). Eine Erklärung, weshalb er hier von seinem Forschungsvorhaben „erste Bildungsaufstiege in einer Familie zu untersuchen“ abgewichen ist, gibt er nicht. Für die Aufnahme einer Studentin, die das Endziel der gesellschaftlichen Etablierung durch akademische Berufstätigkeit noch nicht erreicht hat, gibt er die wenig plausible Erklärung, dass es nicht möglich war, Biograph/innen des Typs der reflexiven Opposition zu finden, weshalb er von den Kriterien abweichen musste. Seine Behauptung, dass die Kinder der Migrantenfamilien aufgrund der Innen-Außen-Differenz in Bezug auf die Schule auf sich selbst gestellt seien, kann durch seine Biographien ebenfalls nicht immer nachvollzogen werden. So berichtet ein Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund davon, dass er bei Schulsprechtagen für den Vater übersetzt habe, bei einer anderen Bildungsaufsteigerin widersetzt sich der Vater der Hauptschulempfehlung der Lehrerin.

Die Typenbildung führt bei El-Mafaalanis Studie zweitens zu einer (erzwungenen) Konstruktion eines Vergleichstypus. Sich an der frühen defizitorientierten Literatur der Migrationsforschung und an Erkenntnissen zu autochthonen Aufstiegstypen aus dem

¹¹⁸ Bei Gülcien (123) war ihre ältere Schwester das Bildungsvorbild und bei Mesut haben ebenfalls die Geschwister vor ihm die höhere Bildungslaufbahn beschritten.

Arbeitermilieu orientierend, identifiziert er den Typ, der den Bildungsaufstieg nur durch einen Bruch mit dem Elternhaus bewerkstelligen kann. Da dieser Punkt für die Einordnung der eigenen Ergebnisse von großer Bedeutung ist, soll darauf ausführlich eingegangen werden.

In den Anfängen der Migrationsforschung insbesondere in den 1990er Jahren wurde das bildungsferne, archaischen Traditionen verhaftete Migrantenelternhaus für den Bildungsmisserfolg der Migrantenkinder in Deutschland verantwortlich gemacht. Dementsprechend war und ist ein Bildungserfolg dieser Kinder nur durch Abwendung vom Herkunftsmilieu und Bruch mit dem Elternhaus und einer Hinwendung zur "fortschrittlichen" Mehrheitsgesellschaft möglich. El-Mafaalani bezieht sich in seiner theoretischen Auseinandersetzung mit der Migrationsforschung auf diese frühe Literatur¹¹⁹ und macht die These von der Distanzierung zur Herkunftsfamilie zur theoretischen Grundlage für seine Studie. „Ihr zunehmendes Wissen und ihre wachsenden Kompetenzen bringen die Jugendlichen fast zwangsläufig in einen Gegensatz zu traditionellen Autoritäts- und Rollenvorstellungen“ (59). Stellvertretend für die Ergebnisse der neueren Migrationsforschung, die einen Bildungsaufstieg ohne Bruch bzw. sogar insbesondere durch die Einbindung in die Familie betont, kritisiert er deshalb z.B. Hummrichs (2002) Feststellung: „Die Benachteiligung von Migrantinnen wird vielmehr im Bildungssystem reproduziert, während die Familie ausgleichend auf die schulischen Erfahrungen und fördernd auf die Bildungsaspiration wirkt“¹²⁰ (59 Fußnote 61), sie nähme "zu stark die Perspektive der 'Betroffenen' ein". Mit Bezug auf Leenen (1990) und Pott (2002) hält er fest: "Distanzierungsprozesse in Bezug auf die Herkunftsfamilie und das Herkunftsmilieu werden also von nahezu allen Studien über Bildungsaufstiege von türkeistämmigen Migrant/inn/en als weitreichende Problemstellungen konstatiert"(59) und zitiert hierzu Pott (2002: 135): „Die meisten Probleme, mit denen Bildungsaufsteiger konfrontiert werden, hängen damit zusammen, dass sie sich mit der fortschreitenden Dauer ihres Aufstiegs zunehmend von ihrem sozialen Herkunftsmilieu entfernen“¹²¹ (57).

Die theoretische Auseinandersetzung mit den Teilergebnissen zeigt zudem eine „Negativsicht“ auf türkische Migrationsfamilien. El-Mafaalani stellt z.B. „eine ausgeprägte Unkenntnis bezüglich der formellen und informellen Strukturen des deutschen

¹¹⁹ Leenen 1990; Schiffauer 1983

¹²⁰ In der Forschung wird überwiegend die Vorstellung belegt, dass die Eltern die Bildung der Söhne und Töchter unterstützen und der Bildungsaufstieg nicht zur Entfremdung von der Familie führt (s. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006: 163ff, Hummrich 2002, Boos-Nünning 2011), weshalb El-Mafaalanis Schlussfolgerung und insbesondere seine Kritik nicht nachvollzogen werden können.

¹²¹ Aber auch Pott führt in neuerer Literatur das Beispiel einer Medizinstudentin an, die ohne Bruch mit der Familie ihren Bildungsaufstieg meisterte (King, Vera/ Koller, Hans- Christoph (Hrsg.) (2009).

Bildungssystems fest“ (148). Er konstatiert bei den einheimischen Eltern eine „Unerfahrenheit“ im Vergleich zu den Migranteneltern, die „uninformiert“¹²² seien. Dieses Bild der uninformierten Migranteneltern wird aber durch Befragte seiner Studie widerlegt; der Vater einer Bildungsaufsteigerin meldet z.B. seine Tochter entgegen den Empfehlungen der Lehrerin auf einer höheren Schulform an, was bedeutet, dass der Vater sowohl die Schulformen als auch die Auswirkungen auf den Bildungserfolg der Kinder in Deutschland kennt.

Mit der Herleitung der Sphärendifferenz bezieht El-Mafaalani sich auf Schiffauer (1983), der den Begriff der Außen-Innen-Differenz (häusliches Umfeld = innen, Dorf/Umfeld = außen) für traditionelle Gemeinschaften unter Einbeziehung geschlechtsspezifischer Definitionen von „Ehre“ darstellte. El-Mafaalani bezieht sich überwiegend ausführlich auf diese frühe Literatur, um darzustellen, dass Ehre ein bedeutendes Orientierungsmuster bei Migrant/innen darstelle, wendet jedoch ein, dass der Begriff der Ehre von keinem der Interviewten benutzt worden sei¹²³ (129). Er bleibt aber bei seiner Vormeinung: „Dabei ist interessant, dass die Innen-Außen-Differenz deutlich rekonstruierbar ist und zugleich der Begriff der Ehre in keinem Interview fällt“ (138). Zudem geht der Autor davon aus, dass das türkische Migrantenmilieu homolog beschreibbar sei, da „die Regeln, Traditionen und Denkmuster in Familie und Umfeld“ einheitlich seien (124). Dies im Vergleich zu den Einheimischen, da diese aus unterschiedlichen Milieus der unteren Schicht kämen: Arbeitermilieu, Kleinbürgertum und Unterschicht. Dass gerade auch die Migrant/innen aus sehr unterschiedlichen Milieus stammen, die z.T. durch die Migrationssituation überlagert werden, ist wissenschaftlich belegt (z.B. Raiser 2007, Tepecik 2011).

El-Mafaalani interpretiert drittens den Bildungsaufstieg beim Typ der reflexiven Opposition als Bruch mit der Familie. Durch die Identifizierung bzw. die Konstruktion dieses Typs kann er den Bruch mit der Herkunftsfamilie und dem Herkunftsmilieu als notwendige Voraussetzung für den Bildungsaufstieg und für die Platzierung in der Mehrheitsgesellschaft bestätigen. Die Konstruktion dieses Typs erscheint aber eher unschlüssig¹²⁴. Die empirischen Belege lassen die These vom grundsätzlichen Bruch mit der Herkunftsfamilie nicht nachvollziehbar erscheinen. El-Mafaalani konstatiert aber bei den Migrant/innen, die er dem Typ der reflexiven Opposition zuordnet, eine extreme Distanzierung von der inneren Sphäre

¹²² Da beide Gruppen bildungsferne Elternhäuser sind, müssten hiernach ja beide unerfahren sein. Hierdurch kommt eine gewisse Wertung ins Spiel.

¹²³ „ohne dass in einem Interview der Begriff“ gefallen sei (129)

¹²⁴ El-Mafaalani schreibt selbst (117), dass es schwierig war diesen Typ zu finden, da er selten vorkomme, d.h. er räumt ein, dass es sich bei diesem Typ eher um eine Ausnahme handelt.

(293). Die aufgeführten Textstellen sprechen aber eher für eine Distanz zur äußeren Sphäre, statt Abgrenzung von der Familie oder der ethnischen Community. Wenn ein Bildungsaufsteiger von einer dreifachen Zugehörigkeit zu einer Minderheit spricht: Migrant, Kurde, Alevit, spricht er die Diskriminierung durch die „türkische Mehrheitsgesellschaft“ und durch die „deutsche Mehrheitsgesellschaft“ an, seine innere Sphäre ist die kurdische alevitische Community (293). Er zieht sich als alevitischer Kurde in Abgrenzung zum türkischen Umfeld (nicht zum eigenen Milieu, wie der Autor feststellt) ins eigenethnische (kurdische) Milieu zurück: „einem unvorhergenommenen Deutschen kann ich mehr vertrauen als einem türkischen sunnitischen“ (224). „Anfang neunziger Jahren war ich in einer revolutionären türkischen kommunistischen Partei tätig“, die in der Türkei illegal operierte (225). Er beginnt sich zwar intellektuell zu öffnen, indem er Theater spielt, dies aber bei einem kurdischen (etablierten) Bildungspaten, der ihn zum türkisch sprachigen Theaterspielen und ihn dadurch für eine Weiterentwicklung und Bildung motiviert. Von einem Bruch zum Elternhaus wird nicht berichtet. Vielmehr geht die Mutter humoristisch mit seinen sehr langen Haaren um, die er in Opposition zum Milieu wachsen lässt, indem sie sagt, sie habe jetzt fünf Töchter. Zudem berichtet er von vielen Feierlichkeiten, an denen die gesamte Familie teilnahm, wobei die langen Haare bemängelt wurden. Da er aber stur geblieben sei, hätte das gesamte Umfeld dieses inzwischen akzeptiert und würde sagen, dass es ihm stehe. Seine familiären Bindungen gab er nicht auf (232). Seine Distanzierungen beziehen sich auf das türkische und auf das deutsche Milieu. Er tritt sowohl in Opposition zur türkischen Community, als auch zu seinem deutschen Umfeld (239). Als mögliche Unterstützer sieht er nur die Familie und das eigenethnische kurdisch-alevitische Umfeld. Hier liegt ein Beispiel dafür vor, dass auch bei Migrant/innen, die sich überwiegend im eigenethnischen Raum bewegen, ein Aufstieg möglich ist¹²⁵. Das Öffnen des Raums durch das Theaterspielen ist hier nicht horizontal von der Ethnie ins deutsche Milieu zu sehen, sondern innerethnisch vertikal. Innerhalb seiner kurdisch-türkischen Identität erlebt er eine geistige Öffnung und Höherentwicklung durch Theaterspielen und durch politische Diskussionen. Durch einen „Bildungspaten“ des eigenethnischen Milieus wird sein Bildungsaufstieg angestoßen. Die Feststellung El-Mafaalanis, es gebe für den Bildungsaufstieg keine Vorbilder der eigenethnischen Community, ist so auch durch die Studie selbst widerlegt¹²⁶.

¹²⁵ Diese Erkenntnis könnte auch für Niehaus Typus des "eigenverantwortlichen Bildungsspringers" zielführend sein.

¹²⁶ Hauptergebnis der Auseinandersetzung mit den Studien zum Bildungsaufstieg von Migrant/innen ist, dass dieser Bildungsaufstieg überwiegend aus dem eigenethnischen Milieu angestoßen und unterstützt wird.

Auch die Bildungsaufsteigerin mit Migrationshintergrund desselben Typs hat nach einem zeitweiligen Bruch für 4-5 Monate zu den Eltern zurückgefunden, die gegen ihren Umzug in ein Studentenheim waren. Sie beschreibt, wie stark sie in den 4 Monaten der Trennung gelitten habe, bis hin zu gesundheitlichen Problemen. Sie nutzt die Trennung zur Durchsetzung ihrer Interessen, gibt aber den familiären Zusammenhalt nicht auf, da die Rückkehr bereits mit geplant war. Tatsächlich lebt sie zum Zeitpunkt des Interviews wieder mit ihrer gesamten Familie, d.h. Geschwistern und Eltern zusammen, wofür sie gleich nach dem Studium ein Mehrfamilienhaus gekauft hat, um das Zusammenleben zu verwirklichen („nach dem ich mich versöhnt habe, weil mein Sohn soll mit Großeltern aufwachsen“ (295)). Sie antizipiert zudem die schwierige Rolle, in die sie ihre Eltern gebracht hat. Da der Vater Dede (alevitischer Geistlicher) ist und deshalb seine Familie Vorbildfunktion für die Gemeinde hat, kann der Vater ein normabweichendes Verhalten seiner Tochter nicht akzeptieren, ohne an Respekt zu verlieren.

Im Unterschied zu einheimischen Bildungsaufsteiger/innen, für die El-Mafaalani sowohl einen pragmatischen Umgang mit dem Elternhaus feststellte (sie kommen lediglich als Besucher zu Festen ins Elternhaus) oder einen exklusiven, unter Abbruch der Beziehungen und bei negativer Bewertung des Elternhauses¹²⁷, erscheint der „Bruch“ bei den türkischen Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen doch sehr konstruiert. Es wird deshalb darauf verzichtet, diesen Typ in der Zusammenfassung der Gesamtergebnisse aller Studien und bei der Entwicklung zweier gemeinsamer übergeordneter Typen zu berücksichtigen.

1.2.2 Schlussfolgerungen aus den Studien zu bildungserfolgreichen Migrantinnen und Migranten

Die neun vorgestellten qualitativen Untersuchungen gelangten auf der Grundlage einer unterschiedlichen Anzahl von Befragten (zwischen 3 und 24 Interviews pro Studie) zu insgesamt 86 Biographien von bildungserfolgreichen Migrant/innen. 75 Interviewte sind Bildungsaufsteiger/innen mit türkischem Migrationshintergrund, davon 59 Frauen, so dass für diese Gruppe übergreifende Ergebnisse aus den Studien erhoben werden können.

Alle Forscherinnen und Forscher wählten für ihre qualitative Studie einen biographischen Zugang über narrative Interviews mit dem Ziel, das Spektrum individueller

¹²⁷ Auch dies dürfte eine Ausnahme darstellen, z.B. kommt Claudia aus prekären (kriminellen) Verhältnissen, es existiert im Grunde keine Familie, da mehrere Geschwister im Heim sind und der Vater nicht der leibliche ist, so dass ein Abwerten dieser Verhältnisse und ein Abbruch der Beziehungen verständlich ist, aber nicht generalisiert werden kann.

Verarbeitungsmechanismen und Handlungsstrategien erheben zu können¹²⁸. Über maximal und minimal kontrastierende Fallauswahl wurden handlungsleitende Kategorien herausgearbeitet, die zu Typen oder Themenbereichen zusammengefasst wurden. Hummrich, Raiser, Niehaus und El-Mafaalani entwickelten Typen zur Erklärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Biographien, andere Forscher/innen stellten die Ergebnisse unter übergreifenden Themen dar. Alle Auswertungen bezogen sich auf die Bilanzierung des Bildungserfolgs unter dem Einfluss von Familie, Schule, sozialem Umfeld, Gatekeeper/innen und der eigenen Persönlichkeit.

Um zu einer übergreifenden Auswertung der Ergebnisse der vorgestellten Untersuchungen zu kommen, sollen im Folgenden zunächst die insgesamt zehn herausgearbeiteten Typen von Hummrich, Niehaus, Raiser und El-Mafaalani zu zwei Typen zusammengefasst werden, die in Anlehnung an Raiser auch international eingeordnet werden können. Anschließend sollen Ergänzungen besonders aus der Untersuchung von Tepecik dargestellt werden, die für die Erklärung des Bildungserfolgs von türkischen Migrant/innen aus bildungsfernem Milieu relevant sind. Abschließend werden die gemeinsamen Ergebnisse und Erkenntnisse aus den neun Studien resümiert und diskutiert. Raisers „Individualisten“ und „Kollektivistinnen“ liefern die Grundlage für die Gewinnung grundlegender Charakteristika für zwei übergeordnete Typen, die „Auswanderermigrant/innen“ und die „typischen Arbeitsmigrant/innen“.

1.2.2.1 Die „Auswanderermigrant/innen“ und die „typischen Arbeitsmigrant /innen“ als übergeordnete Typen bildungserfolgreicher Migrantinnen und Migranten

Unter dem Typ „Auswanderermigrant/innen“ werden Raisers „Individualisten“, Hummrichs „aktive Transformer“, Niehauses „statusproduzierende Akademikerkinder“ und die „leistungsorientierten Bildungsaufsteiger“ subsumiert¹²⁹. Außerdem ist es möglich in Bezug auf die US-amerikanische Migrationsforschung diesen Typ international einzuordnen. „Die US-amerikanischen Migrationssoziologen Alejandro Portes und Rubén G. Rumbaut“ entwickelten vier Muster der gesellschaftlichen Inkorporation von Migrantenfamilien, zwei für erfolgreiche Integration und zwei für Segregation und Scheitern der Eingliederung (Raiser 2007: 179). Raiser ordnet seine „Individualisten“ dem erfolgreichen ersten Muster der „consonant acculturation“ zu, die „über relativ hohes Bildungskapital, jedoch über geringes

¹²⁸ Unterschiede gibt es betreffend der Offenheit des Interviews, Niehaus interviewt z.B. Leitfaden gestützt, wodurch er eine gewisse Richtung durch eigene Hypothesen vorgibt, wohingegen z.B. Tepecik betont, dass sie einen völlig offenen Zugang wählt und sich Hypothesen erst durch die vom Biographen selbst gewählte Richtung der Erzählung ergeben.

¹²⁹ Auch zwei der drei Studentinnen Kayas lassen sich klar zu diesem Typ zuordnen (Canan und Banu).

familienexternes soziales Kapital verfügen“ (ebenda: 179). Dies ist ebenfalls bei den „aktiven Transformern“ von Hummrich (2002), den „statusproduzierenden Akademikerkindern“ und in Ansätzen bei den „leistungsorientierten Bildungsaufsteigern“ von Niehaus (2008) der Fall. Die Gemeinsamkeiten aller fünf Typen erlauben es, sie zu dem übergeordneten Typus der „Auswanderermigrant/innen“ zusammenzufassen.

Bei den „Auswanderermigrant/innen“ ist die Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft das vorrangige Ziel. Bindungen zum Herkunftskontext sind lose und überwiegend distanziert. Das Erziehungsziel der Eltern ist es, ihre Kinder zu einem „normalen“ Teil der Aufnahmegesellschaft werden zu lassen, deswegen wird eine totale Anpassung an die Normen und Werte und eine Übernahme des kulturellen Repertoires der Mehrheitsgesellschaft praktiziert. Dieses Ziel wird unter Abgrenzung oder sogar Aufgabe der Herkunftskultur umgesetzt. Eine Rückkehr ins Ursprungsland ist nicht vorgesehen. Deshalb werden alle finanziellen Ressourcen in die Bildung der Kinder bzw. in den Verbleib in Deutschland investiert.

Zu der Gruppe der „Auswanderermigrant/innen“ gehören viele Migrant/innen, die sich dezidiert vom Herkunftskontext abgewendet haben und ein „neues Leben“ in einem „neuen Umfeld“ beginnen möchten. Bezeichnend ist, dass die griechischen Studierenden Raisers insgesamt nicht zu dieser Gruppe gehören. Sie bekennen sich vielmehr eindeutig zum Herkunftsland¹³⁰. Im Gegensatz dazu gehören alle von Farrokhzad untersuchten iranischen Akademikerinnen, die alle als Oppositionelle des Regimes dem Herkunftskontext kritisch gegenüberstehen, zu der Gruppe der Auswanderermigrant/innen. Die türkischen Migrant/innen sind gespalten. Die Angehörigen der sunnitischen türkischen Mehrheit stehen überwiegend im Einklang zur Herkunftskultur, die Minderheiten (Kurden, Aleviten, Jesiden, Armenier u.a.), die oft aufgrund von Diskriminierungserfahrungen aus der Türkei migrierten, distanzieren sich häufig davon. Migrationsgründe der Auswanderermigrant/innen können politische Gesinnung und Verfolgung, z.B. bei der kurdischen Volksgruppe, den Intellektuellen aus dem Iran, u.a. oder eine religiöse Zugehörigkeit zu einer Minderheitenreligion sein, aber auch der Wunsch, ihren Kindern bessere Lebens- und Bildungschancen in einem anderen Teil der Welt zu ermöglichen¹³¹.

Die „Auswanderermigrant/innen“ weisen überwiegend folgende Merkmale auf:

¹³⁰ Die griechischen sind im Gegensatz zu den türkischen oder iranischen Migrant/innen eine homogene Gruppe, die dem Heimatland nicht oppositionell gegenüber stehen.

¹³¹ Das Ziel eines Vaters von Kayas Studentinnen ist die totale Assimilation in die deutsche Gesellschaft, da er hierdurch bessere materielle und Bildungschancen für seine Kinder erwartet, obwohl er nicht den Kontakt zum türkischen Heimatdorf ganz abgeschnitten hat und sogar dort eine Wohnung besitzt.

- Bildungsnahes Milieu im Herkunftsland, was durch die Migration z.T. überdeckt wurde, da die Berufstätigkeit in Deutschland überwiegend in einen Arbeiterstatus führte (Niehaus spricht deshalb von „verdeckte Mittelschicht“). Einige dieser Eltern konnten aber auch trotz Migration ihren Akademikerstatus erhalten.
- Der Bildungserfolg wird nicht eigens thematisiert; er ist normal. Wie bei autochthonen Akademikerkindern ist das Studium die Norm und wird ohne Diskussion vorausgesetzt bzw. vorausschauend geplant.
- Die Erziehung und die im Elternhaus vermittelten „zivilen Umgangsformen“ bereiten auf die mittelschichtsorientierten Umgangsformen der deutschen Schule bzw. des Gymnasiums vor. Daher gibt es keine Probleme von den Lehrer/innen eine Gymnasialempfehlungen zu erhalten. Auch hier bereiten einige Eltern in Kenntnis der deutschen Strukturen vorausschauend den Schulwechsel von der Grundschule zum Gymnasium durch Nachhilfe und durch die Pflege guter Kontakte zu den Lehrer/innen vor. Ein diskursiver partnerschaftlicher Erziehungsstil erzieht zu Autonomie, eigenständigen Entscheidungen, Argumentation und Selbstdisziplin. Innerfamiliär werden Interessen diskutiert und Erfahrungen besprochen. Es bestehen mittelschichtsorientierte Umgangsformen.
- Die Eltern pflegen einen intensiven Kontakt zur Schule und zu den Lehrer/innen. Da sie sehr angepasst sind, da ja die Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft ihr Ziel ist, sind sie unauffälliger Teil der Eltern- und Schülerschaft, die in der Schule „alles mitmachen“¹³².
- Der überwiegende Anteil dieser Gruppe ist areligiös¹³³ bzw. gehört einer dem Heimatland oppositionell gegenüberstehenden Minderheit an, deshalb ist eine

¹³² Sie sind die unproblematischen Migrant/innen, die auch schon einmal „einen mittrinken“, bei denen religiöse Sitten und Kleidung keine Rolle spielen, die ja häufig als von der Mehrheitsgesellschaft als störend empfunden werden.

¹³³ Die meisten Forscher/innen nehmen Bezug zur Religiosität. Einige Forscher/innen geben dezidiert an, auf der Suche gewesen zu sein, nach religiösen muslimischen Frauen, aber aufgrund ihres fehlenden Zugangs keine gefunden zu haben, z.B. Ofners Befragte hatten alle keinen Zugang zu kopftuchtragenden akademisch gebildeten Musliminnen. Ebenso wie die vier iranischen geben auch die vier türkischen Akademikerinnen Farrokhzads an, nicht religiös zu sein und auch ihre Familien nicht. Ebenso Hummrichs „aktive Transformer“ und Gölbols Studentinnen geben an, nicht religiös zu sein bzw. wenn sie Religiosität einräumen, dann geben sie explizit den alevitischen Glauben an bzw. formulieren, dass ihre Religion nicht an starren Riten und Regeln ausgerichtet sei (wie es der sunnitische Islam ist). Andererseits beschreibt Raiser den Fall eines türkischen Jurastudenten, den er zu den Individualisten zählt, der sich immer als Teil der deutschen Gesellschaft empfunden hatte, bis er eine religiöse Ehefrau heiratete, die ein Kopftuch trägt. Er erlebte daraufhin Diskriminierungen und Ausgrenzungen, die die vorherige Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft in Frage stellte. Auch eine sunnitische religiöse Orientierung bindet also nicht stärker ins ethnische Umfeld bzw. verhindert nicht eine Identifikation mit den Werten der Mehrheitsgesellschaft (wohl aber die Diskriminierung, die der junge Mann nach seiner Hochzeit wegen seiner kopftuchtragenden Ehefrau erfuhr).

Rückkehr nicht beabsichtigt, die vollständige Aufnahme in die Mehrheitsgesellschaft und -kultur ist unter Abgrenzung zum Herkunftskontext bei der Mehrzahl der Auswanderermigrant/innen das Ziel.

- Alle finanziellen Mittel werden in die Ausbildung der Kinder bzw. in den Verbleib in Deutschland investiert¹³⁴.
- Die Eltern bevorzugen Freundschaften ihrer Kinder zu deutschen Kindern und Familien, leben selbst eine „moderne westliche Lebensart“ und achten bereits früh auf die Förderung der Kompetenzen in der deutschen Sprache.
- Der Bildungserfolg der Kinder ist für die Eltern mehrheitlich nicht von Interesse um den eigenen Lebenstraum zu erfüllen¹³⁵, sondern wird als persönlichkeitsstärkende Ressource der Kinder angesehen.
- Häufig sind auch ältere Geschwister bereits bildungserfolgreich.
- Enttäuscht durch Diskriminierungen nach der Schule¹³⁶, z.B. beim Übergang in die Berufstätigkeit, verlässt ein Teil der Kinder der Auswanderermigrant/innen dennoch Deutschland¹³⁷ und kehren ins Heimatland ihrer migrierten Eltern¹³⁸ zurück oder sie nehmen Stellen im internationalen Ausland an.

Der zweite übergeordnete Typ wird hier als „typische Arbeitsmigrant/innen“ bezeichnet. Dieser theoretische Typ umfasst Raisers „Kollektivist“, Hummrichs „reproduktive Transformation“ und „ambivalente Transformation“, Niehaus' „orientierungssuchende Grenzgänger“ und den „eigenverantwortlichen Bildungsspringer“ sowie El-Mafaalanis „inklusive Verkehrtung“. Dieser Typ folgt dem Muster der *selective acculturation* von Portes/Rumbaut aus dem US-amerikanischen Kontext¹³⁹.

¹³⁴ Es wird kein Hausbau im Heimatland angestrebt wie bei den „typischen Arbeitsmigrant/innen“.

¹³⁵ Ein Bildungsaufstieg als Migrationsziel wie bei den „typischen Arbeitsmigrant/innen“ ist nicht anvisiert.

¹³⁶ Die Ausgrenzung trifft sie härter als die „typischen Arbeitsmigrant/innen“, da sie sich als einen normalen Teil der Mehrheitsgesellschaft betrachteten.

¹³⁷ Siehe auch I. Sievers/H. Grieser/R. Schulte (2010), die in ihrer Studie die Bildungserfolgreichen, die in die Türkei reimmigrierten, untersuchten. „Trotz des Bildungserfolgs können sich für diese „Hochqualifizierten“ wie u.a. unsere erste Studie zeigt, eine Reihe „neuer“ Konflikte ergeben, wie beispielsweise die mangelnde Anerkennung ihrer Kompetenzen und auch als Person.“ „Dies kann dazu beitragen, dass über eine Rückkehr/Auswanderung in das Land der Vorfahren nachgedacht wird“ (ebenda: 12).

¹³⁸ Niehaus, (2008 : 140) merkt (unreflektiert) an, dass positive Ansätze zu verzeichnen seien, dass die „geglückten Bildungskarrieren“ auch zu „geglückten Berufskarrieren“ würden, da eine der Bildungserfolgreichen nach ihrem Jurastudium bereits ein Angebot aus der Türkei habe und auch ein Bildungserfolgreicher nach seinem Pädagogikstudium in der Türkei arbeiten werde, da sein Bildungsabschluss dort hoch anerkannt sei. Die Bildungserfolgreichen müssen zur Umsetzung ihres Bildungserfolgs in Berufstätigkeit also ins Herkunftsland ihrer Eltern reimmigrieren.

¹³⁹ Diesem Typ ist auch eine von Kayas Bildungserfolgreichen zuzuordnen.

Die „typischen Arbeitsmigrant/innen“ haben nicht das Ziel der Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft, wie die „Auswanderermigrant/innen“, sondern sie selektieren für sie passende und nicht passende Werte, unter dem Gesichtspunkt, dass das ethnische Kollektiv der wichtigste Bezugspunkt bleibt. „Durch die Übernahme des meritokratischen Leistungsideals“ kommt es „zu einer selektiven Anpassung an die Werte der Aufnahmegesellschaft unter gleichzeitiger Beibehaltung ethnischer, kollektiver Normen“ (Raiser 2007: 180). Dennoch steht die Platzierung der Kinder in der Mehrheitsgesellschaft durch Bildung im Zentrum der elterlichen Bemühungen, die zudem die Anerkennung im eigenethnischen Milieu sichert.

Aus den einbezogenen Studien können folgende Charakteristika für den Typus der „typischen Arbeitsmigrant/innen“ herausgearbeitet werden:

- Die Aufsteiger und Aufsteigerinnen stammen aus einem bildungsfernen Arbeitermilieu, auch im Herkunftsland gehörten sie überwiegend unteren sozialen Schichten an. Sie verstehen sich nach wie vor als Teil der Mehrheitsgesellschaft des Herkunftslandes und grenzen sich nicht zum Herkunftsland und dessen Ideologie ab.
- In den Familien herrscht nach Raiser ein eher autoritäres bzw. dem Arbeitermilieu entsprechendes Erziehverhalten der Eltern, mit direkter Sprache (restriktivem Code), Niehaus dagegen stellt ein partnerschaftliches Erziehverhalten bei den Eltern fest.
- Die Eltern verfügen über hohe Bildungserwartungen und das elterliche Migrationsziel des sozialen Aufstiegs wird auf die Kinder übertragen, wobei die Anstrengungen der Eltern (Fleiß, Disziplin, Askese, für ein besseres Leben) Ehrgeiz, Fleiß und Wille zum Erfolg bei den Kindern generieren.
- Die bildungserfolgreichen Migrant/innen dieses Typs besitzen Durchsetzungsvermögen, Aktivität und Bildungswillen. Sie verorten den Bildungserfolg bei sich selbst, da ihnen tatsächlich niemand geholfen hat. Die Eltern konnten nicht helfen und Gatekeeper/innen der Mehrheitsgesellschaft hatten eher nachteilige Wirkung.
- Die starke Einbindung ins ethnische Herkunftsmilieu bewirkt eine Stärkung und emotionale Stütze, soziales Kapital wird von Freunden, Geschwistern, Bekannten und Verwandten zur Verfügung gestellt. Zudem liefern bildungserfolgreiche Geschwister oder andere Vorbilder aus dem eigenethnischen Milieu Bildungsanstöße.
- Die Eltern haben ein distanziertes Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft (Rückkehr ins Heimatland ist überwiegend beabsichtigt), auch zur Schule haben die Eltern kaum

Kontakt (sie sprechen häufig nicht gut Deutsch, sind selbst bildungsfern), die Kinder müssen Bildungsentscheidungen überwiegend alleine bzw. mit Hilfe des intragenerationalen ethnischen Umfelds treffen.

- Auftretende Konflikte zwischen Eltern und Kindern werden trotz Bildungs- und Statustransformation nicht durch Bruch mit dem Elternhaus gelöst, die emotionale Einbindung und die Sicherheit der familiären Beziehung stellen das elementare aufstiegsgenerierende Kapital für diese bildungserfolgreichen Migrant/innen in allen Studien dar.
- Bei auftretenden Konflikten werden diskursiv Lösungen und Handlungsspielräume gesucht und gefunden oder es kommt zu einer Zweispaltung des Verhaltens. Raiser nennt dies Kompartementalisierung. Aufgrund der ambivalenten Ansprüche von Herkunftsmilieu und Mehrheitsgesellschaft teilen die Akteure ihre Lebewelten. Sie verhalten sich in jeder der beiden Milieus, wie es verlangt wird¹⁴⁰. Raiser meint, dass diese Zweiteilung zwischen ethnischen Ansprüchen (kulturellem Lebenslaufprogramm der Eltern) und dem Wunsch nach eigenem Ausdruck bzw. persönlicher Entfaltung stattfindet. Der Konflikt bzw. die Diskrepanz kann auch als Ansprüche des ethnischen Herkunftsmilieus einerseits und den Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft¹⁴¹ andererseits interpretiert werden. Wie Hummrich mit ihrem Modell zeigte und Raiser auch schlussfolgert, entwickelt das Individuum ja ein eigenes „individuelles Lebenslaufprojekt“, das weder das eine noch das andere „reproduziert“, sondern aktiv etwas Neues „transformiert“.

1.2.2.2 Besondere weiterführende Ergebnisse einzelner Studien

In der Typologie nicht berücksichtigte Ergebnisse aus den Untersuchungen von Gölbol, Ofner, Farrokhzad und Tepecik liefern, zusätzlich zu den auch über die Typenbildung hinausgehenden Beiträgen von Hummrich, Raiser, Niehaus und El-Mafaalani, übergreifende Erkenntnisse zu hier angesprochenen Themenbereichen.

¹⁴⁰ Bei einem griechischen Studenten fand Raiser sogar zwei verschiedene Kleiderschränke um den unterschiedlichen Ansprüchen der Bezugsräume zu entsprechen.

¹⁴¹ Das „Chamäleon-Verhalten“ der Kompartementalisierung ist zudem kein neuer Effekt. Schon in den 80iger Jahren stellten Migrationsforscher fest, dass türkische Mädchen in der Schule ihr Kopftuch ablegten und auf dem Heimweg wieder anzogen oder sie sich morgens auf der Mädchentoilette (entsprechend den Anforderungen im schulischen Umfeld) schminkten und ihr Aussehen (und Verhalten) vor dem Betreten des Elternhauses den dortigen Erwartungen entsprechend wieder anpassten. Hummrich entdeckt bei ihren „ambivalenten Transformern“ ein sehr flexibles Verhalten. Dieser Typus verfügt, wie Raisers Kollektivistin, über eine große Anpassungsfähigkeit an verschiedene Kontexte, die im Idealfall aus einem solchen „Switchen zwischen den Kulturen“ entsteht. Es kann aber auch zu einem verunsicherten Verhalten führen, wie Hummrichs Typ der „reproduktiven Transformation“ belegt.

Wichtige Sachverhalte werden von Tepecik ergänzend angeführt. Sie alleine erklärt die Herkunft der in allen Studien festgestellten hohen Bildungsaspiration der bildungsfernen türkischen Eltern, die als im Widerspruch zu den bildungssoziologischen Erklärungen in den westlichen Industriestaaten angesehen werden kann, dass in der unteren sozialen Schicht im Arbeitermilieu nur eine niedrige Bildungsorientierung vorhanden sei. Diesen migrationsspezifischen Unterschied erklärt Tepecik durch die besonderen Bedingungen in der Türkei¹⁴².

Kontrovers dargestellt wird die Bedeutung der Mutter einerseits und des Vaters andererseits für den Bildungsaufstieg der Kinder. Tepecik kommt zu dem Ergebnis, dass die Mutter von besonderer Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder sei. Hummrich hingegen sieht die Väter eher als mögliche Vorbilder bzw. Motoren für den Bildungserfolg. Ihrer Schlussfolgerungen nach ist er als aktiv Berufstätiger in der Aufnahmegesellschaft eher ein Identifikationsobjekt für die Bildungserfolgreichen (auch für die Töchter) als die der traditionellen Geschlechterrolle verhaftete Mutter. Obwohl die Befragten in den Interviews anmerken, dass auch die Mütter hohe Bildungsaspiration gehabt hätten, verfolgt Hummrich den Gedankengang nicht, dass diese Mütter dennoch die innerfamiliären „Motoren für Bildungserfolg“ sein könnten¹⁴³. Ofner führt an, dass als bildungsbeeinflussende Elternteile in

¹⁴² „Die meisten Familien stammen, wie bereits angeführt, aus den ländlichen Gebieten und aus den unteren sozialen Schichten der Herkunftsgesellschaft. Der einzig aussichtsreiche soziale Aufstieg war neben einer ökonomischen Kapitalakkumulation und Verwertung durch eine höhere Bildung möglich. Auch wenn die Bildung mit Kosten verbunden ist, bemühten sich die Familien, zumindest einer Person aus der Familie Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Der Ausdruck „Ich verkaufe mein letztes Hemd, nur damit du studierst“ ist eine allseits bekannte und verbreitete Formulierung von Eltern gegenüber den Kindern.

Strukturelle Bedingungen, wie das Fehlen eines ausgebauten beruflichen Ausbildungssystems, führten zu einer Verinnerlichung des Aufstiegsmodells über schulische Bildung. Diese Haltung erstreckte sich bis in die abgelegenen Dörfer. Die prägenden, lebensnahen Repräsentanten, nämlich die tätigen Ärzt/innen und Lehrer/innen vor Ort bzw. in nächstgelegener Ortschaft, haben sich ebenfalls auf die Verinnerlichung einer Aufstiegsorientierung über Bildung ausgewirkt. So sind auch in ländlichen Gebieten gerade Ärzt/innen und Lehrer/innen sowohl durch ihre Tätigkeit als auch durch ihre ausschließliche Präsenz hoch respektierte und geehrte Personen, die Vorbildcharakter für die berufliche Orientierung besitzen. Vor dem Hintergrund einer über lange Phasen hinweg weitgehend feudal organisierten Gesellschaft, in der es im ländlichen Raum vorwiegend das Beziehungsgeflecht von Grundbesitzern und abhängigen Bauern gab, entwickelten sich damit verknüpft historisch kollektive Erfahrungen als unterdrückter, abhängiger Bauer. Dieser (kollektive) Erfahrungshintergrund erzeugte bei vielen Menschen aus den unteren sozialen Schichten den Wunsch oder das Ideal nach sozialem Aufstieg und beeinflusste letztendlich auch bei der Mehrheit die Migrationsentscheidung, die auch eine Statustransformation herbeiführen sollte“ (Tepecik 2011: 260, Fußnote 138).

¹⁴³ Die türkischen Mütter der ersten Generation sind und waren für die autochthonen Forscher/innen oft nicht wahrnehmbar. Sie sind häufig Analphabetinnen und der deutschen Sprache nicht mächtig. Zudem treten sie im deutschen Umfeld kaum auf. Für eine türkische Forscherin stellt sich die Situation ganz anders dar. Die älteren Frauen sind überall in den Familien vorhandene Respektspersonen, deren Stimme bei Entscheidungen großes Gewicht hat. Obwohl in den Studien konstatiert wird, dass die Väter häufig nicht da sind, schätzen autochthone Forscher/innen deren Gewicht für den Bildungserfolg höher ein, als das der Mütter. Es wird interpretiert, dass gerade wegen der Abwesenheit der Väter, deren latenter Wunsch nach Bildung bei den Töchtern besonders wirksam ist. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit der ständigen emotionalen Unterstützung und Motivation der Kinder gerade im bildungsfernen Elternhaus für den Bildungserfolg angeführt, was ja durch die anwesende Mutter erfolgt. Die „Blindheit“ der Forscher/innen für die besondere Bedeutung der Mütter beim Bildungserfolg

den Interviews Väter und Mütter gleichermaßen erscheinen. In manchen Fällen habe der Vater vor allem die ältesten Kinder besonders gefördert und in einem Fall nenne eine Frau ausdrücklich ihre Mutter als Vorbild (Ofner 2003: 240). Ofner verweist zudem darauf, dass in ihrem Sample überwiegend häufig die älteste Tochter die Bildungserfolgreiche ist. Aber auch sie verfolgt die Idee einer möglichen dominanten Bedeutung von Müttern für den Bildungserfolg nicht weiter. Farrokhzad konstatiert eine Übertragung der emanzipatorischen Migrationsziele der Mütter auf die Töchter. Da bei zwei der vier türkischen Migrantinnen die Mütter zuerst und alleine nach Deutschland migrierten, sind sie als aktive Frauen Vorbild für die Töchter. Farrokhzad erklärt in ihrem Sample beide Eltern als gleich starke Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg und resümiert: „Während in Hummrichs Untersuchung vor allem die Väter als Vorbild erscheinen und in Ofners Arbeit ein Mangel an Vorbildern beklagt wird, sehen einige meiner Interviewpartnerinnen ihr Vorbild entweder im Vater oder in der Mutter“ (Farrokhzad 2007: 315). Zwei der drei Jurastudentinnen türkischer Herkunft der Studie Kayas werden durch die hohe Bildungsaspiration und begleitende Aktivitäten der Mütter in ihrem Bildungsbestreben unterstützt. Eine der Mütter migriert als erste gegen den Widerstand der Familie und des Ehemanns. Trotz ihrer Bildungsferne ist sie für ihre Tochter emanzipatorisches Vorbild als aktive Gestalterin des eigenen Lebens. Die Dritte wird allerdings durch den Vater hauptsächlich unterstützt. Tepecik hingegen verweist ganz klar auf eine intergenerationale Transmission über die weibliche Linie von der Mutter auf die Tochter, wobei in Ermangelung männlicher Rollenmodelle die Mütter auch Vorbild für ihre Söhne sein können (Tepecik 2011: 282). Sie hält fest, dass die Bildungsdelegation häufig von der Mutter ausgeht, die aufgrund der Erfahrung, im eigenen Bildungsbestreben in einer patriarchalischen Gesellschaft behindert worden zu sein, eine besonders hohe Bildungsaspiration besitzt, die sie insbesondere auf die (älteste) Tochter überträgt, was „zu einer Internalisierung der Bildungs- und Emanzipationsbestrebungen“ bei der Tochter führt (Tepecik 2011: 282).

Eine weitere Ergänzung ist, dass die meisten der untersuchten Migrant/innen z.T. traumatisierende Trennungszeiten zur Mutter erlebten. Alle Untersuchungen berücksichtigen die psychischen und sozialen Kosten des Wanderungsprozesses nicht ausreichend. Die jungen Frauen und Männer haben oftmals als schwierig wahrgenommene Trennungszeiten von der Mutter erlebt, worauf sowohl Tepecik als auch Farrokhzad hinweisen. Diese können die Beziehungen zu den Eltern beeinflusst haben. Der Grund für ein problembelastetes Verhältnis

der Kinder erstaunt deshalb. Sie kann eventuell, wie oben beschrieben, durch den mangelnden Zugang zur Ethnie der autochthonen Forscher/innen erklärt werden.

zur Mutter könnte auch darin gesehen werden, dass ihr nicht verziehen wird bzw. dass nicht aufgearbeitet wurde, dass sie die Tochter im Heimatland bei den Großeltern oder Verwandten zurückließ. So wird sie einerseits abgelehnt aber andererseits geliebt. Als türkische Frau repräsentiert sie zudem einerseits die türkische Frauenrolle, von der sich die Tochter aus emanzipatorischen Gründen distanzieren möchte¹⁴⁴, ist aber gleichzeitig bewundertes Vorbild, da sie z.B. alleine migriert ist oder trotz Migrationsstatus und Sprachproblemen berufstätig ist, wodurch sie sich selbst bereits vom typischen Rollenbild einer türkischen Frau emanzipierte.

1.2.2.3 Diskussion der übergreifenden Ergebnisse der qualitativen Studien

Über diese Ergänzungen und Unterschiede hinaus, weisen die Studien zu bildungserfolgreichen Migrant/innen **Gleichheiten** in den Ergebnissen auf und stellen verfestigte Wissensbestände dar. In allen neun Studien wird **erstens** belegt, dass insbesondere die Bildungsaufsteigerinnen den Bildungserfolg nur erreichen konnten, weil sie über besondere Charaktereigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit, psychische Stabilität, Hartnäckigkeit und einen hohen Bildungswillen verfügen. Nur dadurch war es ihnen trotz diskriminierender Strukturen des Bildungssystems möglich, selbst reaktiv zu agieren, in dem sie z.B. die Beziehungen zu diskriminierenden Lehrer/innen funktionalisierten. Von einer passiven Opferrolle oder passiven Persönlichkeit kann deshalb in keiner Weise gesprochen werden. Dieses widerspricht dem Bild der passiven türkischen Frau, die nicht selten als Opfer patriarchaler Machtverhältnisse gesehen wird. Alle Bildungserfolgreichen der Studien waren aktiv Gestalter/innen ihrer Biographie, wodurch es ihnen trotz bildungsfernem Elternhaus möglich war, bildungserfolgreich zu sein.

Die Studien belegen **zweitens** überwiegend, dass ein selbstbestimmtes Leben keinen Bruch mit dem Elternhaus erfordert und, dass die türkischen Eltern keineswegs eine autonome Subjektkonstruktion insbesondere der jungen Frauen durch geschlechtsspezifische Normen und eine starke Einbindung in die türkische Familie behindern bzw. unmöglich machen und die Mädchen in engen autoritären Strukturen gefangen halten. Dieses wird durch Übereinstimmungen in Einzelergebnissen belegt:

- a. Keine der Befragten bricht im Prozess des Bildungsaufstiegs mit dem Elternhaus. Konflikte werden diskursiv gelöst. Sie begründen aufgetretene Konflikte mit den Eltern

¹⁴⁴ Ebenso möchten die jungen Frauen aber auch nicht sein wie deutsche Frauen bzw. sehen diese nicht als ihre emanzipatorischen Vorbilder.

als normale pubertäre Loslösungsprozesse. Alle bildungserfolgreichen Migrant/innen entwickeln eigene Lebensentwürfe und kommen zu einer autonomen Subjektkonstruktion, wobei sie gleichzeitig Distanz und Nähe zum Herkunftsmilieu und zur Aufnahmegesellschaft empfinden. Die bildungserfolgreichen türkischen jungen Frauen sind autonome erfolgreiche Subjekte, die einen neuen Weg gehen. Hummrichs Verdienst ist es hierfür ein theoretisches Erklärungsmodell geliefert zu haben. Das Ausbalancieren zwischen den widersprüchlichen Ansprüchen von Familie und Gesellschaft (Schule) und die erlebten Einbindungen bzw. Ausgrenzungen und Diskriminierungen führen zu einer Flexibilität, die es ermöglichen, Distanz sowohl zum Herkunftsmilieu als auch zum gesellschaftlichen Kontext einzunehmen. Hierdurch kann das Individuum (im Idealfall) aus einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten auswählen. Einen Beitrag zum Verständnis dieser besonderen Subjektkonstruktion der Bildungsaufsteiger/innen hat El-Mafaalani geleistet. Ausgelöst durch Irritationen aus Milieuunterschieden entwickelt sich der Habitus in kleinen Schritten weiter, wobei zwischen Altem (Herkunftsmilieu) und Neuem (Zielmilieu) ausbalanciert wird. Habituelle Grenzen werden wahrgenommen und bewältigt.

- b. Alle Interviewten bewerten die Einbindung in die Familie und den emotionalen Rückhalt sowie die Unterstützung durch ihre Eltern als bedeutsam für ihren Bildungserfolg. Alle Studien kommen daher zu dem Ergebnis, dass die bildungsfernen Elternhäuser der türkischen Migrant/innen den Bildungserfolg ihrer Kinder unterstützt und ermöglicht haben. Hierbei fördern Akademikereltern im familiären Kontext, die bildungsfernen Eltern unterstützen durch Finanzierung von Nachhilfe, aber auch durch Kontrolle der Hausaufgaben oder Abfragen von Vokabeln. Unabhängig vom Bildungsniveau empfanden die Interviewten eine Unterstützung insbesondere durch die emotionale Bindung zu den Eltern und die Einbindung in die Familie, die ihnen Stärke und Motivation für den Bildungserfolg lieferten.

Tepecik beschreibt diese Unterstützungsleistungen als ein migrantenspezifisches Bildungskapital¹⁴⁵, das in den (bildungsfernen) Familien als Ressource vorhanden ist. Das migrantenspezifische Bildungskapital setzt sich aus dem, auch von Raiser

¹⁴⁵ "Das migrantenspezifische Bildungskapital der türkeistämmigen Migrantenfamilien hat seinen Schwerpunkt in einem positiven Bildungsbewusstsein und einem tradierten Bildungsstreben. Der Schwerpunkt der familialen Investition und Leistung liegt auf der Ebene der Delegation, der emotionalen Stütze und Motivation sowie in dem Erschaffen einer bildungsfördernden Atmosphäre. Zentral ist der Einfluss und die Prägung der Kinder über eine intergenerationale Transmission in der familialen Sozialisation, die über eine familiäre positive Bildungshaltung, durch intergenerative Bildungsaufträge und ausgeprägte Bildungsaspirationen an die Folgegeneration vermittelt wird" (Tepecik 2011: 304).

identifizierten „migrationsspezifischen“¹⁴⁶ (sozialen¹⁴⁷) Kapital“¹⁴⁸ und dem „migrationsspezifischen inkorporierten kulturellen Kapital“ (Tepecik 2011: 303f) zusammen. Durch das Migrationsziel der Eltern wird eine Bildungsaspiration generiert und durch die emotionale familiäre Einbindung ein spezifisches soziales und kulturelles Kapital, das den Bildungserfolg der Kinder fordert und unterstützt.

- c. Auch in Bezug auf die unterstellte Bevorzugung der Jungen gibt es ein übereinstimmendes Ergebnis in allen Untersuchungen. Es gibt keine geschlechtsspezifische Bevorzugung der Jungen. Söhne und Töchter werden gleichermaßen gefördert, sowohl was die finanzielle als auch die emotionale Unterstützung im Bereich Bildung und Berufsausbildung betrifft.
- d. Der Erziehungsstil in den Familien der Bildungserfolgreichen ist überwiegend partnerschaftlich und diskursiv, auch in den bildungsfernen Elternhäusern. Auch hierin stimmen die Ergebnisse der Studien überein. Selbst in stark traditionellen Familien, in denen der Vater eine dominante Rolle einnimmt, erreichen es die Kinder durch Diskussion und Hartnäckigkeit ihre Interessen durchzusetzen, d.h. die positive emotionale Bindung wird weder durch die Eltern noch durch die Kinder gefährdet.
- e. Auch bei der Studienwahl der Kinder kann nicht von einer Dominanz der Migranteneltern gesprochen werden, sondern die Einflussnahme variiert wie bei deutschen Familien. Der überwiegende Anteil aller Befragten der Studien wählte aber unabhängig von den Eltern mehr oder weniger prestigeträchtige Studienfächer.

Alle Studien weisen **drittens** nach, dass sich das eigenethnische Milieu nicht integrationsbehindernd auswirkt, sondern als emotionaler Rückzugsort - der Stärke und Unterstützung bei dem häufig schwierigen Weg zum Bildungserfolg gegen gesellschaftliche

¹⁴⁶ "Das soziale und kulturelle Kapital, das aus den Lebenslaufprogrammen (sprich: den biographischen Bilanzierungen der Elterngeneration) entsteht, kann man daher als migrationsspezifisches Kapital bezeichnen"(Raiser 2007: 182).

¹⁴⁷ "Soziales Kapital wird als eine Ressource betrachtet, welche die Nachteile, die aus einer bildungsfernen Klasse entstehen, teilweise kompensieren kann" (Raiser 2007: 70). "Es kann demnach ein Unterschied zwischen bildungsfernen einheimischen Familien und bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Aufstiegswege der Kinder festgestellt werden. Dieser Unterschied bezieht sich aber nicht auf ethnische oder kulturelle Aspekte, sondern auf das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein einer Migrationserfahrung als Ausgangspunkt einer spezifischen familiären Sozialisation und eines spezifischen elterlichen Habitus" (Raiser 2007: 182).

¹⁴⁸ In der Familie wird soziales Kapital generiert, das als strukturelle Ressource dient, um z.B. die Schullaufbahn zu bewältigen (Raiser 2007: 71). Es besteht aus familiärer Solidarität und emotionaler Einbindung, aber auch aus Verpflichtungen und Bildungserwartungen an die Kinder zur Verwirklichung des elterlichen Migrationsziels "des sozialen Aufstiegs". "Das soziale Kapital ist somit Ergebnis der Deutungen der Migrationserfahrung und hat somit eine migrationsspezifische Qualität. Es hat eine andere Gestalt als das soziale Kapital einheimischer Bildungsaufsteiger, deren Eltern keine Migrationserfahrung gemacht haben" (Raiser 2007: 71).

Barrieren und diskriminierende Lehrer/innen etc. bietet - stabilisierende Bedeutung hat. Zudem konnten die Bildungserfolgreichen im intragenerationalen ethnischen Umfeld Informationen, Vorbilder und Hilfen finden. Trotz erlebter Ausgrenzungen und xenophober Einstellungen grenzen sich zudem die Befragten aller Studien nicht resignierend vom deutschen Umfeld ab, sondern sie suchen weiterhin Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft. Sowohl Raisers „Individualisten“ als auch Niehaus' „statusproduzierende Akademikerkinder“ und Hummrichs „aktive Transformer“ sind sogar an einer völligen Assimilation orientiert. Enttäuschungen können dann aber zu einer Abgrenzung vom deutschen Umfeld und zu einer Neubelebung der Orientierung an der Türkei führen.

Die meisten Studien beschäftigten sich **viertens** mit der Religiosität der Bildungsaufsteiger/innen und der Rolle der Religion im Aufstiegsprozess. Nicht alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern fanden trotz Suche Zugang zu religiösen muslimischen Student/innen. So überwogen in den Untersuchungen nicht religiöse Befragte. Nur Niehaus gelang es bei der Auswahl seiner Befragten auch den religiösen Faktor zu berücksichtigen. Er wählte sunnitische und alevitische Teilnehmer/innen aus und es gelang ihm, zwei kopftuchtragende sunnitische Frauen für die Befragung zu gewinnen.

In den Biographien der türkischen Migrant/innen wurde die Religion häufig als Abgrenzungsfaktor genannt. Bildungsaufsteiger und -aufsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund, insbesondere wenn sie einer Minderheit angehören oder wenn sie zu säkularen (laizistischen) Vorstellungen neigen, grenzen sich teilweise von den religiösen Vorstellungen in der Türkei ab. Beim Typus der „statusproduzierenden Akademikerkinder“ findet Niehaus Bildungserfolgreiche, die bei sonst sehr reflektiertem Verhalten und differenzierter Denkstruktur, in Bezug auf „die anderen Türken“ massiv mit Vorbehalten reagierten. Sie bezeichnen diese als asozial, rückständig, ungebildet und geben an, eine „ganz andere Lebenseinstellung“ zu besitzen (Niehaus 2008: 121). Niehaus begründet diese Abgrenzungen mit der Sicht der bildungsorientierten Türk/innen auf die bildungsfernen. Die abwertenden Abgrenzungen könnten aber auch aus einem Minderheitenstatus resultieren, da die beiden Studentinnen Alevitinnen sind¹⁴⁹. Auch Gölbol führt aus den Interviews solche Abgrenzungen an. „Die religiöse Binnendifferenzierung die S. einbringt, macht auch ihre Selbstverortung als Alevitin deutlich. Die religiösen Gruppierungen tauchen hier als

¹⁴⁹ Im Gegensatz zu Niehaus, der eine Übersicht über die Befragten bezüglich der religiösen Orientierung und Bildungssituation der Eltern aufführt, lassen sich differenzierte Aussagen bezüglich der religiösen Orientierung oder auch des Bildungsstands der Eltern in der Türkei aus Raisers Veröffentlichung leider nicht herleiten, weshalb weitere Schlussfolgerungen nicht möglich sind.

Abgrenzungskategorien auf“ (Gölbol 2007: 149). „Das gesamte Gespräch ist durch Hinweise zu ihrer Andersheit im Vergleich zu den „Türken“ durchzogen“. Alle vier Befragten Gölbols grenzen sich gegen „die typischen Türken“ ab, wobei sie pauschal die Gruppe der Religiösen als fremdbestimmt, unkritisch und ungebildet einstufen (ebenda 164). Auch einer der beiden Befragten in der Studie von El-Mafaalani schildert solche Konflikte. Als Migrant, Kurde und Alevit erlebt er sowohl Diskriminierungen in Deutschland von Seiten der „türkischen Mehrheit“ als auch von Seiten der „deutschen Mehrheitsgesellschaft“. Eine der Studentinnen türkischer Herkunft aus Kayas Untersuchungsgruppe spricht diese Abgrenzung deutlich aus. „Banu differenziert zwischen zwei Gruppen von Türken in Deutschland und kategorisiert sie anhand ihrer religiösen Zugehörigkeit in „gute“ und „schlechte“ Türken: Die Aleviten versieht sie mit allerlei positiven Attributen, wohingegen die Sunniten für alles Gegenteil negativ stehen“ (Kaya 2011: 82). Hierbei verwendet sie Sterotypisierungen. „Mit Aleviten assoziiert sie eine aufgeklärte und freiheitsliebende moderne Lebensform, in der sich Menschen und insbesondere Frauen frei von religiösen Geboten und geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen entfalten können“ (ebenda).

Niehaus' Vermutung, es könnte sich um Abgrenzungen Bildungserfolgreicher zum Herkunftsmilieu handeln, lässt sich durch die Ergebnisse der Studien widerlegen, da ja gerade die türkischen Bildungsaufsteiger/innen (anders als die autochthonen) nicht mit dem Herkunftsmilieu brechen, sondern nach wie vor sehr enge und gute Kontakte zu Eltern und Familie haben, die ja im bildungsfernen Milieu verbleiben.

Der letzte Typus von Niehaus „die eigenverantwortlichen Bildungsspringer“, unter den er zwei sunnitisch religiöse Befragte fasst, eine kopftuchtragende Frau und einen Mann, die seiner Meinung nach sowohl „das von Bourdieu entwickelte Erklärungsmodell für Bildungserfolg“, als auch andere Erklärungsansätze an seine Grenze bringen - da die beiden, aus sehr bildungsfernem Milieu stammten, in einem segregierten ethnischen Wohnumfeld aufwuchsen, kaum die deutsche Sprache bis zur Einschulung sprachen, keinen Kindergarten besuchten und auch in der Grundschule kaum deutsche Kinder antrafen - ist für die eigene Untersuchung besonders interessant. Beiden gelang es aufstiegsgenerierende Potenziale zu entwickeln. Die Bildungsorientierung im Islam könnte hierbei eine Rolle gespielt haben, eine Komponente die in der bisherigen Fachliteratur zum Bildungsaufstieg kaum berücksichtigt wurde. Diese Orientierung führte aber besonders in der Vergangenheit dazu, dass die in den segregierten Wohngebieten vorhandenen „Moscheegemeinden“ häufig Hausaufgabenhilfe für die Kinder der Mitglieder anboten und Bildungsvorbilder aus der religiösen Gemeinde diese durchführten. Die Religion als Motivation für Bildungsbestreben könnte ein Ansatz sein, den

Bildungserfolg bzw. vermeintlich unerklärliche Bildungskarrieren religiöser Muslim/innen, wie den der „eigenverantwortlichen Bildungsspringer“, zu erklären¹⁵⁰. Die eigene Untersuchung wird zur Klärung dieser Frage beitragen, da sich die Untersuchungsgruppe überwiegend aus muslimisch religiösen Frauen zusammensetzt.

Die Untersuchungen belegen **fünftens** ein großes Spektrum an ethnischer Verortung mit einer Tendenz zur bikulturellen Identität oder zu Mehrfachzugehörigkeiten. Tepecik spricht von Mehrfachzugehörigkeiten, die aber in der Mehrheitsgesellschaft keine Anerkennung fänden. Gölbol verweist auf bikulturelle Identitäten, bei denen sich die Befragten weder als türkisch noch als deutsch einstufen möchten, sondern beide Identitäten als eine dritte Option für sich in Anspruch nehmen. Diese Verortung als „Sonderspezies“ findet auch Farrokhzad bei ihrer Untersuchungsgruppe. Sie führt das große Spektrum der vorkommenden und möglichen Verortungen der Migrantinnen auf. Farrokhzad findet neben der „Sonderspezies“ auch entortete Frauen, die sich nirgends zugehörig fühlen, Vorzeigemigrantinnen, die sich völlig „deutsch“ fühlen, Deutsch-Iranerinnen bzw. Deutsch-Türkinen, die sich zu beiden Gruppen bekennen. Demnach tritt eine kosmopolitische globale Verortung ebenso auf wie eine vollständige Zugehörigkeit zur türkischen Community. Überwiegend findet sich aber eine bikulturelle Identität. Die Mehrzahl der Migrant/innen verorten sich weder türkisch noch deutsch, sondern als etwas dazwischen, als etwas Neues, sie haben eine bikulturelle oder - wie in den neueren Ansätzen beschrieben wird - eine hybride Identität¹⁵¹.

Gleichbleibend sind **sechstens** die Aussagen der Befragten in allen Untersuchungen zu den Schwierigkeiten, die ihnen die deutsche Schule bereitete, statt Unterstützung und Förderung erlebten sie Hindernisse. Durch Verweigerung der Empfehlung zum Gymnasium mussten z.B. Umwege und zusätzliche Jahre in Kauf genommen werden. Eindeutig sind die Ergebnisse der neun Studien in Bezug auf das Erleben von Diskriminierungen in der Schule. Nur selten gab es eine positive Erfahrung mit Lehrer/innen, überwiegend wurde demotiviert und Bildungsabsichten wurden eher gehemmt als unterstützt. Fast alle Bildungserfolgreichen erlebten direkte Diskriminierungen durch die Gatekeeper Lehrer/innen, so z.B. abfällige demotivierende (auch rassistische) Bemerkungen, Verweigerung der Gymnasial- oder

¹⁵⁰ Es wird davon ausgegangen, dass durch die Bildungsorientierung im Islam und die Einbindung in (bildungsorientierte) muslimische Gemeinden der eigenethnischen Gemeinschaft dieser Bildungswille (bzw. der Bildungsauftrag durch die Religion) aufstiegsgenerierend wirkt. Dieser Frage wird im Rahmen der eigenen Untersuchung nachzugehen sein. Die religiösen „Bildungsspringer“ sind deshalb von besonderem Interesse.

¹⁵¹ Vgl. z.B. Foroutan/Schäfer 2009, die in ihrem Beitrag hybride Identitäten der muslimischen Migrantinnen und Migranten erörtern.

Realschulempfehlung, Empfehlung nicht akademischer Bildungswege, Belächeln akademischer Ziele, bis hin zu körperlicher Gewalt¹⁵². Die Diskriminierungserfahrungen werden sehr unterschiedlich verarbeitet. Ofner berichtet von Belächeln und Übergehen, „da das ja normal sei“, bis zu negativen Auswirkungen auf die Persönlichkeit und auf die Leistungen. Sowohl Tepecik als auch Farrokhzad, Gölbol und El-Mafaalani berichten von der Entwicklung einer „Jetzt-erst-recht-Haltung“, d.h. die Migrant/innen werden angespornt, es den Lehrer/innen durch später erreichte Studienerfolge zu zeigen¹⁵³. Viele Migrant/innen entwickeln aktiv in der Schule eine funktionale Haltung gegenüber den diskriminierenden Lehrerinnen und Lehrern. Nach Hummrich reduzieren sie die Lehrer/innen auf die Wissensvermittlerfunktion, ohne eine Bindung/Beziehung zu ihnen aufzubauen¹⁵⁴.

Anders als in der Literatur vielfach angeführt haben Gatekeeper/innen aus der Mehrheitsbevölkerung **siebtens** keinen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg. In keiner der Studien verweisen die Interviewten darauf, dass Lehrer/innen, Nachbar/innen oder deutsche Freund/innen ihre Bildungskarriere maßgeblich beeinflusst oder unterstützt hätten. Sie verorten in erster Linie den Erfolg bei sich selbst, d.h. machen ihre besonderen Anstrengungen verantwortlich. Zudem bewerten alle die Bemühungen der Eltern positiv und verbinden ihren Bildungserfolg mit diesen. Bildungsvorbilder sind ältere bildungserfolgreiche Geschwister oder Vorbilder aus der ethnischen Community. Einzelne Befragte berichten zwar auch von positiven Begegnungen mit autochthonen Lehrer/innen, Betreuern/innen, Nachbar/innen oder Freund/innen, diese waren aber nicht so bedeutend, dass sie retrospektiv als so hoch eingeschätzt wurden, wie die eigenen Mühen oder die der Eltern.

Auf die Motivation, die enormen Mühen des Bildungsaufstiegs auf sich zu nehmen, wirkt sich **achtens** die Einschätzung der beruflichen Chancen nach Abschluss des Studiums aus.

Die Studien von Farrokhzad und Ofner zeigen, dass die Berufstätigkeit nach dem Hochschulabschluss schwierig ist. Der erworbene Bildungserfolg der Migrant/innen kann nicht in adäquate Positionen auf dem Arbeitsmarkt umgesetzt werden. Ihnen steht häufig nur eine Arbeit in ethnischen Nischen offen, „weil vielfach die Kompetenzen der Migrantinnen

¹⁵² Zwei der Bildungsaufsteiger/innen türkischer Herkunft El-Mafaalanis berichten davon.

¹⁵³ In El-Mafaalanis Studie berichtet eine der Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund, dass sie nach Abschluss ihres Jurastudiums sowohl die Realschullehrerin, die nie an sie glaubte als auch die Grundschullehrerin, die ihr eine Hauptschulempfehlung gab, mit diesem Erfolg und ihren nicht zutreffenden Bewertungen konfrontierte.

¹⁵⁴ Die besondere Bedeutung der Lehrer/innen wurde auch durch den neuseeländischen Bildungswissenschaftler John Hattie (Visible Learning, 2009) herausgestellt. Hierauf wird in der abschließenden Diskussion Bezug genommen.

auf Kompetenzen qua Herkunft reduziert werden“ (Farrokhzad 2007: 341). Obwohl alle bildungserfolgreichen Frauen in Ofners Studie nicht im eigenethnischen Milieu arbeiten wollten, blieb ihnen überwiegend nur dieser Weg. Entweder üben sie eine selbständige Tätigkeit aus, werden von Landsleuten beschäftigt oder erhalten in der Mehrheitsgesellschaft eine Stelle, in der sie im Migrantenvereich tätig sind. Ofner stellt fest, dass die wenigen, die tatsächlich eine migrationsunabhängige Arbeitsstelle erhalten, überdurchschnittliche Leistungen erbringen und psychisch stabil sein müssten, da subtile Diskriminierungen zu verkraften seien.

2. Die empirische Untersuchung

2.1 Methode

2.1.1 Die Fragestellung

Wie vorne ausgeführt, liegen mittels qualitativer Methoden durchgeführter Untersuchungen Ergebnisse zu folgenden Bedingungen und Bewältigungsformen des Bildungsaufstiegs von Migrantinnen und Migranten vor:

- zu den Persönlichkeitsfaktoren und ihren Auseinandersetzungen mit Hindernissen
- zum sozialen Umfeld, in erster Linie zum Elternhaus und eigenethnischen Milieu
- zu der Bedeutung der Bildungseinrichtungen und Gatekeeper/innen aus der Mehrheitsgesellschaft sowie zu Demotivierungsfaktoren beim Übergang in eine berufliche Position
- zu den Besonderheiten von Frauen mit Migrationshintergrund
- selten aufgegriffen wird die Frage der Bedeutung der Religion und der religiösen Orientierungen für den Bildungsaufstieg

Im Rahmen der eigenen Untersuchung sollen folgende Fragen geklärt werden:

1. Welche Faktoren machen die Migrantinnen für (ihren) schulischen Bildungsmisserfolg verantwortlich und welche für den Erfolg?
2. Welche Rolle spielten die Gatekeeper/innen Lehrer/innen in der Bildungslaufbahn der Frauen? Gab es Unterstützung? Wurde Diskriminierung erlebt? Welche Rolle spielte das eigenethnische Milieu bzw. die Familie beim Bildungserfolg? Wer behinderte oder unterstützte die Bildungsinteressen der Frauen?
3. Ist ein migrantenspezifisches soziales und kulturelles Kapital, das den Bildungserfolg insbesondere in bildungsfernen Migrantenfamilien unterstützt, wie von Raiser und Tepecik beschrieben, auch bei den Frauen der vorliegenden Studie nachweisbar? Ist eine Mobilität im sozialen Raum im Sinne Bourdieus durch Veränderungen der Kapitalstruktur möglich, d.h. lässt sich ein sozialer Aufstieg durch die erfolgreiche

nachholende Bildung nachweisen? Ist hierdurch auch eine Habitusveränderung bzw. eine Habitusentwicklung zu beobachten, so dass die Bildungserfolgreichen sich in Bezug auf ihr Wertesystem eher hin zu Werten höherer sozialer Milieus entwickeln?

4. Bevorzugen Musliminnen türkischer Herkunft türkische Strukturen einer Parallelgesellschaft? Welche ethnische Identität geben sie für sich an? Kann eine intergenerative Veränderung der Einstellungen der bildungsfernen türkischen Migrantenfamilien in Deutschland festgestellt werden?
5. Welche Rolle spielt die Religion Islam? Welche Werte haben hoch religiöse muslimische Frauen in Deutschland? Sind sie weniger emanzipiert, fremdbestimmt, eher familialistisch und aufgrund ihrer Wertevorstellungen kaum ins deutsche System einzugliedern? Verhindert der Islam bzw. eine streng islamische Religiosität die gesellschaftliche Integration und Partizipation?

2.1.2 Das Untersuchungsdesign

Aus der Auseinandersetzung mit den Studien, die sich mittels qualitativer Verfahren auf die Beschreibung weniger Fälle, oftmals nur auf drei bis fünf Befragte mit Migrationshintergrund richten, erwuchs der Wunsch, ein breiteres Spektrum an Bildungsaufsteigerinnen zu beschreiben. Daher wurde ein Vorgehen mittels quantitativer Verfahren gewählt. Die Untersuchungsmethode erlaubt es, eine größere Zahl (hier $n = 96$) Befragte einzubeziehen und das Antwortspektrum durch Verteilungen und Mittelwerte darzustellen.

2.1.3 Das Erhebungsinstrument¹⁵⁵

Der Fragebogen, dargestellt im Anhang, enthält insgesamt 71 Fragen, überwiegend mit Antwortmöglichkeiten in Skalenform auf einer Fünferskala. Zusätzlich zu den inhaltlichen Fragen wurden biographische Daten und der Bildungsweg der Frauen sowie die Bildungsbiographien der Eltern ausführlich erhoben, darüber hinaus Daten zum Familieneinkommen, zur Berufstätigkeit sowie Schulbildung des Ehemanns und der Kinder. Als weitere Information standen bei 62 der 96 Befragten die letzten Zeugnisse, die sie im Rahmen ihrer Schullaufbahn erhalten hatten, zur Verfügung. Diese wurden ebenfalls in die Auswertung einbezogen.

Die Konstruktion des Fragebogens erhebt in zusammenhängenden Fragenkomplexen bestimmte Lebensbereiche und -zeiten, um den Befragten eine bessere Fokussierung auf rückblickende Umstände und Einstellungen zu ermöglichen, so zur retrospektivischen Sicht auf die Zeit des Schulbesuchs im BFmF, auf die Zeit davor sowie zu den Einstellungen der Eltern. Im inhaltlichen Kern der Befragung wurden folgende Themenbereiche erfasst:

- der Bildungsstand von Familienangehörigen und Freunden,
- das persönliche Wertesystem, insbesondere die Bildungsaspirationen und beruflichen Vorstellungen sowie die Bedeutung von Religion und ethnischer Zuordnung mehrfach, erstens für die eigene Person (Frage 20), zweitens für die Kinder (Frage 25), drittens wie es früher, zur Zeit des Schulbesuchs im BFmF vertreten wurde (Frage 30) und viertens wie es den Eltern zu dieser Zeit wichtig war (Frage 36),
- belastende Lebenssituationen,
- Motivation und Gründe für einen weiteren Schulbesuch und für die Wahl des Unterrichts in der muslimischen Einrichtung BFmF e.V.,
- Unterstützung durch Gatekeeper/innen aus der Mehrheitsgesellschaft,

¹⁵⁵ Zur Erstellung des Fragenkatalogs und Entwicklung der Dramaturgie des Fragebogens sowie der Bewertungsskala wurde auf die quantitative Untersuchung "Viele Welten leben" (Boos-Nünning/ Karakaşoğlu, 2006) zurückgegriffen.

- Einschätzung der früheren Schulzeit und der Schulzeit im BFmF sowie die Unterstützungsleistungen der Lehrkräfte (dieselben Statements in den Fragen 52-57 und 58-62),
- Einstellungen zum gewünschten schulischen Lernklima, zum Lernklima in der früheren (staatlichen) Schule und zum Unterricht im BFmF (dieselben Statements in den Fragen 63, 64 und 65) sowie Entwicklung von Selbstbewusstsein durch Bildungserfolge (Frage 66).

Der Fragebogen wurde in einem Pretest mit vier Frauen des Jahrgangs 2011 geprüft, die über jeweils unterschiedlich gute Deutschsprachkenntnisse verfügten und unterschiedlich alt waren. Hierbei wurde vor allem ermittelt, ob die Fragen verständlich und eindeutig sind sowie die Antwortvarianten ausreichend und die Dauer der Befragung annehmbar. Beim Pretest fiel auf, dass der Fragebogen in deutscher Sprache für Frauen mit geringeren Deutschkenntnissen zu schwierig war und deshalb bei dieser Gruppe eine bilinguale Mitarbeiterin zur sprachlichen Unterstützung eingesetzt werden musste. Einige Formulierungen wurden zudem überarbeitet und eine Frage wurde aufgeteilt, da die Teilnehmerinnen hier differenzierter antworten wollten.

2.1.4 Die Gruppe der Befragten

In der Beschreibung der vorausgegangenen Untersuchungen wurde deutlich, dass es den Forscherinnen und Forschern große Schwierigkeiten bereitete, das Spektrum der Befragten um sunnitisch muslimische Probandinnen und Probanden zu erweitern. Die Tätigkeit der Verfasserin in der Migrantinnenorganisation BFmF (Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen) e.V. erlaubte einen Zugang zu einer Frauengruppe, die mit einer muslimischen Organisation verbunden war oder in dieser Unterstützung suchte. So war es möglich eine Befragungsgruppe von ausschließlich sunnitisch muslimischen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund zu gewinnen. Bei der Gruppe der Befragten handelt es sich nicht um eine gezielte Auswahl (Stichprobe), sondern das Ziel war eine Totalerhebung, da alle Frauen türkischer Herkunft, die in den Jahren 1995 bis 2011 im BFmF auf einen Schulabschluss vorbereitet worden waren (die ermittelt und erreicht werden konnten), befragt werden sollten.

Bereits von 1995 an, dem Zeitpunkt der Gründung der Initiative, wurden Vorbereitungskurse mit dem Ziel von Schulabschlussprüfungen durchgeführt. Die Unterlagen der Teilnehmerinnen waren aufbewahrt worden und wegen der Einbindung des Vereins in die

muslimisch türkische Gemeinschaft in Köln, konnte erwartet werden, eine große Zahl der ehemaligen Absolventinnen Jahre später zu erreichen. Um eine gewisse Homogenität zu sichern, sollten nur türkische Absolventinnen befragt werden. Von den 218 Teilnehmerinnen waren 153 türkischer Herkunft, zu deren Auffinden verschiedene Zugänge genutzt wurden. Ein erster Weg führte über die in den Unterlagen vorhandenen ehemaligen Adressen und Telefonnummern mittels Briefen in türkischer Sprache, auch um die Frauen über die Eltern zu erreichen. Wenige Tage später wurde telefonisch nachgehakt. Da viele der alten Adressen und Telefonnummern nicht mehr zutrafen, wurde versucht, die Teilnehmerinnen über Bekanntschaften im türkischen Kölner Umfeld zu finden. Dadurch konnten über 60 Absolventinnen erreicht werden, obwohl die Abschlüsse bis zu 15 Jahre zurücklagen. Die Frauen konnten zu einem persönlichen Interview im BFmF gewonnen werden. Durch Fragen nach Kontakten zu ehemaligen weiteren Mitschülerinnen wurden weitere 20 Adressen ermittelt. Bei einem Wohnort in anderen Städten, auch der Türkei, wurden die Interviews telefonisch oder schriftlich durchgeführt. 11 Frauen antworteten. Zudem nahmen Absolventinnen türkischer Herkunft des Jahrgangs 2011, die ihre Prüfung während des Befragungszeitraums ablegten, an der Befragung teil. Einige Frauen meldeten sich selbst, als sie von der Untersuchung hörten, andere wurden durch intensive und langwierige Recherche über Bekannte ermittelt oder auf Hochzeiten und anderen größeren Veranstaltungen im muslimischen Umfeld Kölns, während des über einjährigen Befragungszeitraums, „gefunden“. Ein Teil der Absolventinnen war nach wie vor psychisch sehr belastet, so dass sie es nicht schafften zum Befragungstermin zu kommen. Nach drei bis vier vergeblichen Terminvereinbarungen wurde auf vier Teilnehmerinnen verzichtet. Einige Frauen waren körperlich schwer erkrankt oder pflegten Angehörige, so dass es ihnen nicht möglich war, an der Befragung teilzunehmen und eine Teilnehmerin war bereits verstorben.

Die Gewinnung des Adressenmaterials als Voraussetzung für die Erhebung war sehr mühsam und nahm deutlich mehr Zeit in Anspruch als ursprünglich eingeplant war. Die Rekrutierung der Frauen und die Befragungen verliefen parallel. Sie dauerten von Mitte Mai 2011 bis Ende Juli 2012¹⁵⁶. Letztendlich konnte auf 96 vollständig ausgefüllte Fragebogen zurückgegriffen werden, das sind 63 Prozent der 153 Absolventinnen türkischer Herkunft, die über einen Zeitraum von 16 Jahren in der Migrantinnenorganisation BFmF e.V. in den Jahren 1995 bis

¹⁵⁶ Zu diesem Zeitpunkt lagen 98 Fragebogen vor und die Befragung wurde beendet. Da ein Fragebogen nur unvollständig bearbeitet war und sich bei einer Teilnehmerin herausstellte, dass sie Christin ist, wurden diese zwei Fragebogen nicht einbezogen.

2011 einen Schulabschluss¹⁵⁷ erworben hatten.

Die 96 befragten Frauen erwarben insgesamt 123 Abschlüsse¹⁵⁸: 25 Teilnehmerinnen erhielten den Hauptschulabschluss Klasse 9, 64 den Sekundarabschluss 10A und 34 Frauen die Fachoberschulreife 10B, so dass 123 Abschlüsse in die Auswertung der Ergebnisse dieser nachträglich erworbenen Schulabschlüsse einfließen konnten.

Die Interviews dauerten zwischen 30 und 90 Minuten je nach den Voraussetzungen der Frauen. Diese Voraussetzungen differierten aufgrund der unterschiedlichen weiteren Bildungswege stark: Einige Frauen studierten zum Zeitpunkt der Befragung oder standen erfolgreich im Beruf, andere blieben nach dem Schulabschluss ohne weiteren Kontakt zum deutschen Umfeld zu Hause, so dass sie hierdurch die deutsche Sprache wieder verlernt hatten.

Die Fragebogen wurden nach der Datenbereinigung (Prüfung auf Vollständigkeit und Konsistenz) mittels des SPSS¹⁵⁹ ausgewertet.

2.2. Ergebnisse der Untersuchung

2.2.1. Daten zur Lebenssituation der Untersuchungsgruppe

Im Mittelpunkt standen die familiäre Situation, das Einkommen und Bildungsniveau als Indikatoren für das soziale Klima, das im Vergleich erhoben werden kann, zudem wurde die Religiosität der befragten Frauen und ihrer Familien ermittelt, um ihre Zugehörigkeit zur Gruppe religiös gebundener muslimischer Frauen zu prüfen.

2.2.1.1. Familiensituation, Einkommen und Bildungsniveau

92 Teilnehmerinnen (96%) hatten bei ihrer Geburt die türkische Staatsbürgerschaft, lediglich zwei waren doppelstaatlich. Zwei der 96 Befragten wurden bereits als deutsche Staatsbürgerinnen geboren. Von den 96 Befragten sind 40 (42%) in der Türkei geboren und 56 Frauen (58%) in Deutschland. Zum Zeitpunkt der Befragung war die Hälfte deutsche Staatsbürgerinnen, d.h. von den 92 Teilnehmerinnen, die bei der Geburt den türkischen Pass besaßen, haben sich 45 einbürgern lassen.

Von den 96 Frauen der Untersuchungsgruppe sind zum Zeitpunkt der Befragung 65 verheiratet, davon drei in zweiter Ehe. Zehn Frauen sind ledig und 20 geschieden oder

¹⁵⁷ Die Prüfungen fanden extern statt, d.h. für den Hauptschulabschluss Klasse 9 und den Sekundarabschluss 10A wurden die externen Prüfungen über das Schulamt der Stadt Köln in einer Hauptschule organisiert und für die FOR über die Bezirksregierung Köln in einer Realschule.

¹⁵⁸ 70 Frauen erwarben einen Abschluss und 26 legten mehrere Schulabschlüsse ab.

¹⁵⁹ Statistical Program of the Social Sciences

getrennt lebend sowie eine verwitwet, d.h. dass ca. 70 Prozent der Frauen der Untersuchungsgruppe mit einem Ehemann in häuslicher Gemeinschaft leben.

Tabelle 17: Unterhalt/Einkommen der Befragten (absolut)

Der Lebensunterhalt wird bestritten vom	Anzahl (n = 96)
Einkommen des Ehemannes	35
Einkommen des Ehemannes + aufstockend ALG II	7
Gemeinsamen Einkommen	15
Gemeinsamen Einkommen + aufstockend ALG II	1
Eigenen Einkommen der Frau	11
ALG I/ II	21
Bafög/Unterstützung der Eltern	6

Bei 43 Prozent der Familien ist der Ehemann der Haupternährer, 17 Prozent der Familien bestreiten ihren Unterhalt durch gemeinsames Einkommen, 12 Prozent der Frauen verdienen ihren Lebensunterhalt alleine und sechs Prozent beziehen als Studentin Bafög oder leben noch bei den Eltern. 22 Prozent der Familien bzw. der alleinerziehenden Mütter leben ausschließlich von staatlicher Unterstützung.

Das Bildungsniveau der Frauen und ihrer Familien zum Zeitpunkt der Befragung wurde durch die Schulbildung des Ehemannes in Deutschland oder der Türkei und durch den höchsten Schulabschluss der Frauen selbst erhoben, den sie im Anschluss an den erfolgreichen Schulabschluss im BFmF erreichten.

Sowohl 20 Prozent der Frauen als auch 21 Prozent der Ehemänner verfügen zum Zeitpunkt der Befragung über einen deutschen Fachhochschul- oder Hochschulzugang. Weitere 21 Prozent der Ehemänner legten das türkische Abitur ab, so dass mehr als 40 Prozent der Ehemänner über eine höhere Schulbildung verfügen. 41 Prozent der Frauen und 15 Prozent der Ehemänner besitzen die deutsche Fachoberschulreife (FOR) und damit einen mittleren Bildungsabschluss. Den Hauptschulabschluss können 39 Prozent der Frauen und 23 Prozent der Ehemänner vorweisen.

Tabelle 18: Schulbildung der Befragten und ihrer Ehemänner (absolut)

	Höchster Schulabschluss des Ehemanns (n = 78 ¹⁶⁰)	Höchster Schulabschluss der Frauen (n = 77 ¹⁶¹)
Abitur/Fachabitur	16	15
FOR	12	32
Hauptschulabschluss	18	30
Lise Türkei /Schulbesuch 11-12 Jahre	16	
Mittelschule Türkei/Schulbesuch 8 Jahre	4	
Grundschulabschluss/Schulbesuch 5 Jahre	1	
Kein Abschluss	11	

Da alle Frauen der hier vorliegenden Untersuchungsgruppe den Schulabschluss erfolgreich ablegten, bedeutet dies für die Familien, dass alle Mütter der hier untersuchten Migrantenfamilien über einen deutschen Schulabschluss verfügen. Allerdings erreichen 15 Prozent der Ehemänner nur ein geringeres Bildungsniveau, da sie keinen Schulabschluss besitzen.

In Bezug auf Ausbildung und Studium der Ehemänner geben die Frauen an, dass 29 Prozent ein Studium absolviert haben und zehn Prozent eine Berufsausbildung auf mittlerem Niveau. 36 Prozent erlernten ein Handwerk und ein Viertel von ihnen besitzt keine Berufsausbildung. Allerdings sind nur 21 Prozent der Ehemänner auf akademischem Niveau tätig, acht Prozent arbeiten im mittleren beruflichen Niveau und ein Viertel als Handwerker oder Facharbeiter. Weitere 16 Prozent von ihnen sind selbstständig, 21 Prozent arbeiten als Ungelernte und neun Prozent sind arbeitslos. Die höhere Schulbildung der Ehemänner (42%) konnten drei Viertel von ihnen (29%) durch ein absolviertes Studium fortführen, aber nur die Hälfte (21%) in eine Arbeitsstelle auf akademischem Niveau umsetzen¹⁶². Da weitere Ehemänner in unabhängiger Selbstständigkeit ihr Studium nutzen, ist davon auszugehen, dass mindestens ein Viertel der Familien in gehobenen Sozial- und Bildungsverhältnissen lebt.

Von den 96 interviewten Frauen hatten zum Befragungszeitpunkt 76 eigene Kinder. Ein großer Teil der Frauen stand bereits während des Schulbesuchs im BFmF in

¹⁶⁰ 78 Frauen machten Angaben zum Ehemann, auch wenn sie nicht mehr mit ihm in häuslicher Gemeinschaft lebten.

¹⁶¹ Da weiterführende Bildung nach dem Schulabschluss erhoben werden sollte, wurden nur die Angaben der Frauen berücksichtigt, deren Schulabschluss mindestens zwei Jahre zurücklag. Dies waren 77 der 96 Frauen.

¹⁶² Die Schwierigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund eine Arbeitsstelle ihrem Ausbildungsniveau entsprechend zu finden, wird auch in der vorliegenden Untersuchungsgruppe bestätigt.

Erziehungsverantwortung und musste so das eigene Bildungsbestreben mit ihren Pflichten als Mutter vereinbaren. Jede sechste Teilnehmerin hat drei oder vier Kinder, die Mehrzahl zwei.

Tabelle 19: Kinderanzahl der befragten Frauen (absolut)

Kinderanzahl	(noch) keine	1	2	3	4	Gesamt
Befragte Frauen	20	21	39	10	6	96

Wird die Bildungssituation der Kinder in den Blick genommen, so zeigt sich, dass von den insgesamt 47 Kindern, die sich zum Befragungszeitpunkt in der Sekundarstufe befinden, lediglich vier eine Hauptschule besuchen. 19 Kinder sind in einer Realschule, 15 auf einem Gymnasium, fünf absolvieren eine Berufsausbildung und vier studieren. Es ist den hier untersuchten Müttern also gelungen, ihre Kinder mehrheitlich auf höheren Schulen zu platzieren.

Die familiären Bedingungen und die soziale Situation der untersuchten Frauen differiert. Zum Untersuchungszeitpunkt verfügt ca. ein Viertel über eine höhere Schulbildung und sie haben Ehepartner aus derselben Bildungsgruppe. Diese Bildungsaufsteigerinnen leben in guten, z.T. etablierten sozialen Verhältnissen¹⁶³. Der überwiegende Teil der Befragten ist einem mittleren sozialen Milieu zuzurechnen. Sie verfügen über eine mindestens zehnjährige Schulbildung und können mit qualifizierter Berufstätigkeit oder auch Selbständigkeit ihren Lebensunterhalt verdienen. Die eigenen Kinder sind im deutschen Bildungssystem gut, d.h. in höheren Schulen, platziert und ein Teil der Kinder studiert bereits. Lediglich ca. ein knappes Viertel der Frauen lebt in sozial schwachen Verhältnissen. Sie sind alleinerziehend und leben von ALGII, sie erhalten zum nicht ausreichenden Familieneinkommen aufstockende Sozialleistungen oder der allein erwerbstätige Ehemann ist arbeitslos.

Das familiäre Herkunftsmilieu

Vergleicht man die familiäre Lebenssituation der Frauen mit dem ihrer Herkunftsfamilie, so lässt sich als erste Differenz festhalten, dass sich die Beständigkeit der Ehen von der Eltern- auf die Töchtergeneration deutlich geändert hat. Die Eltern der Frauen lebten zu 94 Prozent als Ehepaar zusammen, zwei Väter waren bereits tot und nur vier Prozent waren geschieden oder getrennt lebend, im Vergleich zu 21 Prozent der Befragten, die vom Ehemann getrennt sind. Auch die Größe der Familie hat sich im intergenerativen Vergleich geändert. Die

¹⁶³ Von den acht Frauen, die inzwischen selbst ein Studium abgeschlossen haben, ist allerdings keine (mehr) verheiratet.

befragten Frauen sind zwar zu fast 80 Prozent Mütter, haben aber überwiegend nur ein oder zwei Kinder. Anders sieht die Situation in den Herkunftsfamilien der Frauen aus, sie waren überwiegend kinderreich, 54 Prozent der Familien hatten sogar fünf bis zehn Kinder.

Auch das Bildungsmilieu hat sich in der Generationenfolge deutlich geändert. Mehr als ein Drittel der Mütter der befragten Frauen und jeder achte Vater haben keine Schule besucht, d.h. es ist davon auszugehen, dass sie Analphabet/innen sind. Entsprechend gering ist auch die Zahl der erreichten Schulabschlüsse, nur 23 Prozent der Väter sowie sieben Prozent der Mütter verfügen über den acht Schuljahre umfassenden türkischen Mittelschulabschluss und 14 Prozent der Väter sowie acht Prozent der Mütter über einen deutschen Schulabschluss¹⁶⁴. Hiernach sind 77 Prozent der Väter und über 90 Prozent der Mütter der Befragten als besonders bildungsfern einzustufen¹⁶⁵.

Tabelle 20: Schulbesuch der Eltern in Jahren (absolut)

Schulbesuch	Vater (n = 96)	Mutter (n = 96)
Kein Schulbesuch	12	33
2 - 4	9	9
5	48	42
6 - 8	7	5
9 - 10	11	5
11 - 12	9	2

Ein bildungsfernes Milieu der Eltern lässt sich auch in Bezug auf die Berufsausbildung und Berufstätigkeit feststellen. Der überwiegende Teil der Väter und Mütter konnten weder in der Türkei noch in Deutschland eine berufliche Ausbildung absolvieren, lediglich sechs Väter und zwei Mütter hatten in der Türkei eine berufliche Schule besucht oder in Deutschland eine Ausbildung abgeschlossen¹⁶⁶. Dem entsprechend arbeiteten die Eltern überwiegend in un- oder angelernter handwerklicher Tätigkeit, lediglich fünf Väter waren in einem mittleren beruflichen Niveau tätig sowie drei als Selbständige. Ein Teil der Eltern hat sich in

¹⁶⁴ Ca. ein Viertel der Befragten machte zum Schulabschluss der Eltern keine Angaben.

¹⁶⁵ 14 Prozent der Väter (10 von n = 71) und 8 Prozent der Mütter (6 von n = 76) haben aber bereits einen deutschen Schulabschluss erworben, d.h. die Eltern der Frauen sind in diesen Fällen bereits in Deutschland aufgewachsen.

¹⁶⁶ Zu der beruflichen Ausbildung der Eltern konnte oder wollte ca. ein Viertel der Befragten keine Aussage machen.

Deutschland fortgebildet, 25 Mütter und 18 Väter besuchten einen Deutschkurs sowie 16 Väter und drei Mütter eine berufliche Fortbildung.

Ein großer Teil der Eltern, insbesondere der Mütter, ist aber, aus der Perspektive der Tochter betrachtet, nicht mit der eigenen Bildungssituation zufrieden. Die Töchter geben für mehr als die Hälfte der Mütter an, dass sie mit der eigenen Bildungssituation sehr unzufrieden/unzufrieden sind¹⁶⁷.

Tabelle 21: Zufriedenheit der Eltern mit deren Bildungssituation (absolut)

	Mutter (n = 96)	Vater (n = 96)
Sehr zufrieden	7	11
Zufrieden	13	24
Etwas zufrieden	20	27
Unzufrieden	24	23
Sehr unzufrieden	31	8
Ohne Angabe	1	3

Obwohl die überwiegende Mehrzahl der Herkunftsfamilien der befragten Frauen einem besonders bildungsfernen Milieu zuzurechnen ist, haben die jüngeren Mitglieder dieser Familien in der Migration einen deutlichen Bildungsaufstieg erreicht. Fast die Hälfte der jüngeren Familienmitglieder verfügt nach Angabe der Befragten über höhere Bildungsabschlüsse, wohingegen keiner der älteren Generation der Familie einen höheren Bildungsgrad erreicht hat. 85 Prozent der älteren, aber nur sieben Prozent der jüngeren Familienmitglieder der Frauen sind ungelernt, ein Handwerk auf Hauptschulniveau geben acht Prozent für die älteren und 13 Prozent für die jüngeren Familienmitglieder an und ein mittleres Bildungs- bzw. Berufsniveau weisen hiernach nur sieben Prozent der älteren, aber 38 Prozent der jüngeren Mitglieder der Familien der Frauen auf. Intergenerativ hat also ein Bildungsaufstieg der gesamten Familie stattgefunden.

Davon ausgehend, dass mehr als ein Drittel der Mütter und jeder achte Vater Analphabet/innen waren und der überwiegende Anteil von ihnen lediglich den fünfjährigen

¹⁶⁷ Diese Wahrnehmung kann Bedeutung für ihre eigenen Bildungsansprüche gehabt haben.

türkischen Grundschulabschluss besaß, sind die befragten jungen Frauen bildungsmäßig enorm aufgestiegen. Ähnliches gilt für die berufliche Ausbildungs- und Arbeitssituation. Das soziale Milieu der Befragten unterscheidet sich heute überwiegend sehr von dem ihrer Herkunftsfamilie. Im Vergleich zu den Eltern leben über ein Viertel der Frauen heute aufgrund ihrer Bildungs- und Arbeitssituation in guten etablierten sozialen Verhältnissen. Die Mehrzahl der Frauen gehört einem mittleren sozialen Milieu an. Lediglich ein knappes Viertel der Untersuchungsgruppe konnte nicht aus dem sozial schwachen Herkunftsmilieu aufsteigen. Sie sind nach wie vor der Gruppe der Geringqualifizierten zuzuordnen und leben von staatlichen Sozialleistungen bzw. aufstockenden Bezügen.

In Bezug auf die Bildungssituation und das soziale Milieu ist demnach bei 75 Prozent der befragten Frauen ein deutlicher intergenerativer Aufstieg festzustellen. Dieser intergenerative Aufstieg bezieht sich bei gut der Hälfte der Befragten auf die gesamte Familie.

2.2.1.2 Bildungsaufsteigerinnen mit hoher Religiosität

Die Befragten der Untersuchung sind nicht Bildungsaufsteigerinnen mit türkischem Migrationshintergrund allgemein, sondern Frauen, die das BFmF für ihre Weiterqualifikation gewählt haben und von denen, wegen der Ausrichtung der Bildungseinrichtung an der islamischen Religion, eine spezifische Haltung zu Religion und zum Islam erwartet werden kann.

In den vorne angeführten qualitativen Untersuchungen zu bildungserfolgreichen türkischen Migrant/innen in Deutschland beklagten die Forscher/innen, dass sie religiöse sunnitische Muslim/innen nicht erreichen konnten, lediglich Niehaus (2008) konnte zwei kopftuchtragende Musliminnen befragen. Da alle Teilnehmerinnen dieser Studie muslimische Frauen türkischer Herkunft sind, die der sunnitisch hanafitischen Rechtsschule angehören und ein großer Teil von ihnen ein Kopftuch trägt oder getragen hat, wird es durch diese Untersuchung ermöglicht, Besonderheiten von Bildungsaufsteigerinnen aus religiösen türkischen Migrantenfamilien herauszuarbeiten. In diesem Kontext ist es sinnvoll, auf die Feststellung der Religiosität bzw. auf die Bedeutung des Islams im Leben der Befragten wie auch ihrer Herkunftsfamilien intensiv einzugehen¹⁶⁸.

Als erstes wurden vier Fragen zur Wichtigkeit der Religion in den Fragebogen eingebaut:

1. Es ist wichtig, einen religiösen Ehemann zu heiraten.

¹⁶⁸ In der Forschung fällt die Klassifizierung von Muslim/innen in religiös und weniger religiös häufig schwer, da orthodox den Islam praktizierende Muslim/innen durch die Forscher/innen kaum erreicht werden, so dass häufig auch weniger religiöse Muslim/innen bzw. alevitische Gläubige als religiöse Muslim/innen eingestuft werden und diese Ergebnisse dann auf sunnitisch religiöse Muslim/innen übertragen werden.

2. Es ist wichtig, die Religion zu lernen.
3. Es ist wichtig, die Religion zu praktizieren.
4. Es ist wichtig, Muslim zu sein.

Diese Fragen mussten für vier Kontexte beantwortet werden,

- als allgemeine Wertevorstellung zum Zeitpunkt der Befragung,
- in Bezug auf die Wertevorstellungen bezüglich der eigenen Kinder,
- rückblickend auf die eigenen Wertevorstellungen zum Zeitpunkt des Schulbesuchs,
- als Wertevorstellungen der Eltern der Befragten, aus der Sicht der Töchter.

Zusätzlich wurden Fragen zur Religiosität der Eltern gestellt. Die Teilnehmerinnen sollten auf einer fünfstufigen Skala die Religiosität ihrer Eltern einschätzen und zudem angeben, ob diese die regelmäßigen Gebeten durchführen und in die Moschee gehen. Zum Schluss wurden die Frauen zu ihrer eigenen Religiosität befragt: „Bist du religiös?“, „Trägst du Kopftuch?“, „Fastest du im Ramadan?“, „Betest du regelmäßig?“. Es konnte mit „ja“, „nein“ und „keine Angabe“ geantwortet werden. Im Einzelnen wurden folgende Antworten gegeben, jeweils differenziert nach den vier Befragungskontexten.

Tabelle 22: Einen religiösen Ehemann heiraten (in Prozent)

n = 96 Wertevorstellung...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Gesamt Prozent	Arith. Mittel ¹⁶⁹
zum Zeitpunkt der Befragung	66	30	2	1	1	100	1,41
in Bezug auf die eigenen Kinder (n = 78 ¹⁷⁰)	67	25	4	1	3	100	1,48
zum Zeitpunkt des Schulbesuchs	37	31	7	10	15	100	2,35
der Eltern der Frauen (n = 90 ¹⁷¹)	58	28	3	3	8	100	1,75

¹⁶⁹ Bei den meisten Items wurde das arithmetische Mittel gebildet, um die Höhe der Zustimmung im Vergleich zu den anderen Aussagen unterscheiden zu können. Dieser Durchschnittswert kann einen Wert zwischen 1= sehr wichtig und 5 = gar nicht wichtig annehmen.

¹⁷⁰ 78 Teilnehmerinnen machten Angaben zu Kindern, wobei 20 der 96 Befragten kinderlos waren, d.h. zwei Frauen wollten Angaben zu ihren Einstellungen für zukünftige Kinder geben. Im folgenden beziehen sich die Angaben in Bezug auf die Kinder immer auf 78 Frauen.

¹⁷¹ Sechs Frauen wollten oder konnten keine Angaben zu ihren Eltern machen, da sie z.B. früh verstorben waren, sie nicht bei ihnen aufgewachsen sind oder eine sehr schlechte Beziehung bestand. Alle Bewertungen aus der Sicht der Eltern der Befragten beziehen sich im folgenden immer auf die 90 Frauen, die zu ihren Eltern Angaben machten.

Fast alle Frauen (96 %) geben an, dass es für sie „sehr wichtig/ wichtig“ ist, einen religiösen Ehemann zu heiraten, dies ist den Müttern unter den Frauen für ihre Kinder ähnlich wichtig (92%) und auch von ihren Eltern nehmen die Frauen dies zu 86 Prozent an. Ein Teil der Befragten hatten aber zum Zeitpunkt des Schulabschlusses wohl andere Wertigkeiten, so dass 25 Prozent von ihnen es damals „nicht wichtig/gar nicht wichtig“ fanden, einen religiösen Ehemann zu heiraten.

Das Erlernen der Religion ist den Befragten ein zentrales Anliegen. Hochbewertet geben fast alle (98% / 99%) Frauen an, dass es sowohl für sie selbst, in noch stärkerem Maße für ihre Kinder und ebenfalls für die Eltern der Befragten sehr wichtig ist, die Religion zu erlernen. Während ihres Kursbesuchs war es aber nur für 77 Prozent „sehr wichtig/wichtig“ gewesen.

Tabelle 23: Die Religion lernen (in Prozent)

Wertevorstellung...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Gesamt Prozent	Arith. Mittel
zum Zeitpunkt der Befragung (n = 96)	87	11	1		1	100	1,17
in Bezug auf die eigenen Kinder (n = 78)	91	8	1			100	1,10
zum Zeitpunkt des Schulbesuchs (n = 96)	54	23	18	4	1	100	1,75
der Eltern der Frauen (n = 90)	79	19	2			100	1,23

Die religiöse Praxis hat für die befragten Frauen eine leicht geringere Wertigkeit, auch wenn es drei Viertel von ihnen (und ihren Eltern) sehr wichtig ist, die Religion auszuüben und sie dies auch bei der Erziehung ihrer Kinder anstreben¹⁷².

Tabelle 24: Die Religion ausüben (in Prozent)

Wertevorstellungen...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Gesamt Prozent	Arith. Mittel
zum Zeitpunkt der Befragung (n = 96)	73	22	3		2	100	1,36
in Bezug auf die eigenen Kinder (n = 78)	75	23	2			100	1,27
zum Zeitpunkt des Schulbesuchs (n = 96)	50	27	19	3	1	100	1,78
der Eltern der Frauen (n = 90)	73	23	3	1		100	1,32

¹⁷² Auch die Möglichkeit, die religiöse Praxis während des Schulabschlusskurses nicht vernachlässigen zu müssen, da die Infrastruktur des BFmF (Gebetsmöglichkeiten, Halaessen etc.) auf die Bedürfnisse religiöser Musliminnen ausgerichtet ist, motivierten zur Teilnahme am Schulabschlusskurs.

Ebenfalls wird die Wichtigkeit „Muslimin zu sein“ zur Zeit der Befragung, als Wert für die Kinder und als Sozialisationselement in der Herkunftsfamilie, nicht in Frage gestellt. Auch rückblickend war es den Teilnehmerinnen zum Zeitpunkt des Schulabschlusskurses überwiegend (95%) „sehr wichtig/wichtig“, dass sie Musliminnen sind.

Tabelle 25: Muslimin sein (in Prozent)

Wertevorstellungen...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Gesamt Prozent	Arith. Mittel
zum Zeitpunkt der Befragung (n = 96)	91	9				100	1,09
in Bezug auf die eigenen Kinder (n = 78)	92	8				100	1,08
zum Zeitpunkt des Schulbesuchs (n = 96)	73	22	5			100	1,32
der Eltern der Frauen (n = 90)	96	3		1		100	1,06

Die Einschätzung der Religiosität der Eltern bzw. deren Praktizierung der Religion von Seiten der Frauen bestätigt, dass die Herkunftsfamilien der Befragten (streng) den Islam praktizierende Muslim/innen sind. Die Väter werden zu 82 Prozent als streng gläubig/gläubig eingeschätzt, die Mütter zu 94 Prozent. Regelmäßige Gebete tätigten 83 Prozent der Väter und 93 Prozent der Mütter und zur Moschee gingen regelmäßig 79 Prozent der Väter und 62 Prozent der Mütter¹⁷³. Auch die Befragten selbst bezeichnen sich mehrheitlich als religiöse Frauen. 78 Prozent von ihnen tragen oder trugen ein muslimisches Kopftuch, 96 Prozent fasten im Ramadan und 70 Prozent geben an, die im Islam üblichen regelmäßigen fünf Gebete täglich auszuführen.

Die Frauen der Untersuchungsgruppe gehören zu den streng religiösen Musliminnen Deutschlands. Allen ist es wichtig Muslimin zu sein und nahezu alle möchten einen religiösen Ehemann heiraten, die Religion lernen und praktizieren. Fast alle fasten im Ramadan, vier Fünftel von ihnen tragen ein Kopftuch und drei Viertel beten die täglichen Gebete, die zur religiösen Praxis im Islam gehören. Auch die Herkunftsfamilien der Frauen waren überaus religiös. Die Einzelergebnisse machen deutlich, dass das „Muslim sein“ für die Befragten selbst die bedeutendste Identifikation darstellt. Dies galt auch in ihren Familien. Anders als in den bisherigen Untersuchungen zu bildungserfolgreichen Migrantinnen handelt es sich in

¹⁷³ Der hohe Prozentsatz der Mütter der Befragten, die regelmäßig zur Moschee gegangen sind, verwundert, da nur die Männer zum Freitagsgebet verpflichtet sind. Hier zeigt sich, dass die Frauen tatsächlich aus streng religiösen Familien stammen, da die Mütter wahrscheinlich zu regelmäßigen Qurankursen o.ä. in die Moschee gegangen sein werden. Die Mehrzahl der Familien der Frauen war also sehr eng an eine Moscheegemeinde gebunden.

dieser Untersuchung um praktizierende sunnitische Musliminnen, die aus religiösen türkischen Migrantenfamilien stammen.

2.2.2 Aus Bildungsversagerinnen werden Bildungserfolgreiche

Der überwiegende Anteil der Befragten hatte vor der Teilnahme an den Bildungsangeboten im BFmF nur wenige Jahre eine Schule besucht und konnte aufgrund von mangelhaften Deutschsprachkenntnissen und mangelndem Vorwissen nicht an üblichen Vorbereitungslehrgängen auf Schulabschlüsse teilnehmen oder sie waren als schulmüde bzw. bildungsunwillig oder -unfähig aus unteren Schulklassen bzw. ohne Schulabschluss¹⁷⁴ entlassen worden. Sie waren aus verschiedenen Gründen aus dem deutschen Bildungssystem ausgesondert oder ausgeschlossen worden. Alle erwarben aber, meist nach nur einem oder zwei Jahren Vorbereitung, im BFmF einen Schulabschluss, überwiegend den Sekundarschulabschluss 10A. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie ein solcher Bildungssprung möglich war.

2.2.2.1 Diskontinuierliche Bildungslaufbahnen

Eine Übersicht über grenzüberschreitende Wanderungen zwischen der Türkei und Deutschland verdeutlicht die Differenziertheit der Biographien der befragten Frauen.

Tabelle 26: Aufenthaltsort während der Kindheit und Jugend (absolut)

	Anzahl (n = 96)
Wechsel von der Türkei nach Deutschland im Kindes- und frühen Jugendalter	21
mehrfach während des Schulalters	13
einmal im Kindergartenalter	4
einmal im Grundschulalter	4
Wechsel von der Türkei nach Deutschland ab dem 16. Lebensjahr	19
als Heiratsmigrantin	17
Familienzusammenführung	2
Wechsel von Deutschland in die Türkei im Jugendalter zwischen 11 und 15 Jahren	35
in ein religiöses Internat	30
aus familiären Gründen	5
Wechsel von Deutschland in die Türkei ab dem 16. Lebensjahr zur Heirat	2
Aufenthalt nur in Deutschland	19

¹⁷⁴ Alle Befragten hatten keinen Schulabschluss auf Hauptschulniveau bis auf 13 Teilnehmerinnen, die den Hauptschulabschluss Klasse 9 oder 10 abgelegt hatten, jedoch mit schlechten Noten, so dass sie in der deutschen Schule für die FOR nicht zugelassen wurden. Im BFmF legten diese Frauen die FOR ab.

Etwa ein Fünftel der Frauen lebte nur in Deutschland, alle anderen aber wechselten (teilweise mehrfach) den Ort ihres Aufenthalts. Die Mehrzahl der Teilnehmerinnen der Befragung (53) besuchten nur in Deutschland eine Schule sowie 26 nur in der Türkei. Lediglich 17 Migrantinnen waren in beiden Ländern zur Schule gegangen.

Um das schulische Vorwissen der Untersuchungsgruppe einschätzen zu können, wurde die Dauer des Schulbesuchs anhand der zuletzt besuchten Klasse und des Schulabschlusses erfragt.

Tabelle 27: Schulische Voraussetzungen der Teilnehmerinnen (absolut n = 96)

Zuletzt besuchte Klasse		
Grundschulabschluss (4. Klasse in Deutschland bzw. 5. Klasse in der Türkei)	3. Kl. 1 4. Kl. 2 5. Kl. 23	
Gesamt (3 - 5 Jahre Schulbesuch)		26
Mittelschulabschluss, (8. Klasse in der Türkei oder 6., 7. oder 8. Klasse in Deutschland)	6. Kl. 6 7. Kl. 8 8. Kl. 19	
Gesamt (6 – 8 Jahre Schulbesuch)		33
Schule in Deutschland (9. oder 10. Klasse ohne Abschluss verlassen)	9. Kl. 21 10. Kl. 3	
Gesamt (9 - 10 Jahre ohne Schulabschluss)		24
Insgesamt ohne Schulabschluss		83
Abschluss Klasse 9 oder 10A der deutschen Schule bereits vorhanden, (FOR-Abschluss im BFmF)	9.Kl. 7 10. Kl. 6	13

Die schulischen Voraussetzungen der Befragten waren insgesamt sehr niedrig. Es ist vor allem darauf hinzuweisen, dass 26 Teilnehmerinnen lediglich drei bis fünf Jahre eine Schule besuchten und daher nur rudimentäre Lernerfahrungen aufwiesen und ein weiteres Drittel nur sechs bis acht Jahre. 83 der 96 befragten Frauen konnten in ihrer regulären Schulzeit keinen Schulabschluss auf Hauptschulniveau ablegen. 13 Teilnehmerinnen hatten einen Hauptschulabschluss Klasse 9 oder einen Sekundarabschluss Klasse 10A bereits auf einer deutschen Schule erreicht, häufig aber mit schlechten Zensuren, so dass ihnen kaum eine berufliche Perspektive offenstand bzw. sie aufgrund der schlechten Zeugnisse an keiner

deutschen Schule in eine FOR-Abschlussklasse aufgenommen wurden¹⁷⁵. Die 26 Frauen, die ausschließlich in der Türkei eine Schule besucht hatten sowie drei Teilnehmerinnen, die in beiden Ländern zur Schule gegangen waren, erwarben nach fünf Jahren den türkischen Grundschulabschluss (17) oder nach acht Jahren den türkischen Mittelschulabschluss (12). Diese Abschlüsse waren für diese Gruppe die Einstiegsvoraussetzung für den BFmF-Schulabschlusskurs.

Besondere Bedeutung für die schulische und demnach die berufliche Laufbahn hat die Kontinuität, die Länge und die Qualität des Schulbesuchs in Deutschland.

Tabelle 28: Schulbesuch in Deutschland differenziert nach Klassen (absolut n = 96)

Klasse	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Förderschule	Kein Schulbesuch in Deutschland
3	63						33
4	62						34
5		34	18	5	4		35
6		32	13	3	2		46
7		31	8	2	2	1	52
8		32	4	2	1	1	56
9		24	4	1		1	66
10		11	1			1	83

Insgesamt zwei Drittel der Befragten besuchten in der dritten Klasse eine deutsche Schule, in der sechste Klasse hingegen nur noch etwa die Hälfte der Befragten¹⁷⁶. Zudem nimmt mit der Länge der Schulzeit bzw. in den höheren Klassen die Breite der Verteilung auf die Schulformen ab. In der fünften Klasse gelang es 27 der 61 Schülerinnen (das entspricht 44%), die in Deutschland zur Schule gingen, eine andere Schulform als die Hauptschule zu

¹⁷⁵ Die Vorbereitung auf die Fachoberschulreife konnte aufgrund fehlender finanzieller Mittel nur in einigen Jahren und bis 2005 im BFmF durchgeführt werden. Motivierte Teilnehmerinnen, die nach dem Hauptschulabschluss die Fachoberschulreife anstrebten, wurden später stattdessen an die Tages- und Abendschule (TAS) in Köln vermittelt.

¹⁷⁶ Eine Besonderheit der vorliegenden Untersuchungsgruppe ist die, dass 30 Teilnehmerinnen ein religiöses Internat in der Türkei besucht haben. Häufig führte neben anderen Faktoren auch der mangelnde Schulerfolg in einer weiterführenden Schule dazu, dass Eltern und Kinder sich nach der 5. oder 6. Klasse entschlossen in ein Internat in der Türkei zu wechseln. In den 1980iger Jahren entstanden viele religiöse Internate in der Türkei. Insbesondere Milli Görüs, aber auch die Gemeinde um den Prediger C. Kaplan und VIKZ ermöglichten den 11- bis 16-Jährigen dort eine Ausbildung zur Hafiza/Hafiz (jemand, der den gesamten Quran auswendig rezitieren kann). Auch auftretende Probleme mit dem Kopftuch in den weiterführenden Schulen veranlassten den Wechsel.

besuchen. Diese Zahl reduziert sich mit den Schuljahren deutlich; in der achten Klasse sind es nur noch 7 von 39 Schülerinnen (18%). Auf dem Gymnasium konnte keine Teilnehmerin länger als bis zur achten Klasse bleiben und auch die Gesamtschule verließen von den ursprünglich fünf Befragten bis zur neunten Klasse alle ohne Abschluss. Von den 18 Befragten, die nach der Grundschule zur Realschule gewechselt waren, konnten sich nur vier bis zur achten Klasse halten und keine einzige schaffte dort letztendlich die Fachoberschulreife. Alle Befragten hatten demnach keine Schulkarriere mit hoher Kontinuität und Qualität aufzuweisen. Der Schulbesuch in Deutschland war für die dieser Untersuchung zugrunde liegende Gruppe türkischer Migrantinnen, also insbesondere in Bezug auf die Länge und Qualität des Schulbesuchs, nicht erfolgreich.

2.2.2.2 Schlechte Schulleistungen in der deutschen Schule

Die befragten Frauen gehörten zu den Bildungsversagerinnen. Diese Aussage lässt sich durch die letzten Schulzeugnisse belegen. Von 62 der 96 Teilnehmerinnen konnte dieses Zeugnis ausgewertet werden. Ausfälle gab es vor allem bei den Heiratsmigrantinnen, die keine deutsche Schule besucht hatten.

Tabelle 29: Letzte Zeugnisnoten¹⁷⁷ der zuletzt besuchten Schulklassen in einer deutschen Schule (absolut und in Prozent)

Note	Deutsch		Mathematik		Englisch		Biologie		Geschichte/ Politik		Textil- gestaltung	
	abs.	in%	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
1											6	20
2	4	6	11	18	5	9	9	15	7	13	8	27
3	19	31	13	21	18	32	15	25	13	23	6	20
4	23	37	18	29	7	13	26	43	19	34	4	13
5	10	16	13	21	18	32	4	7	12	21	1	3
6	6	10	7	11	8	14	6	10	5	9	5	17
	62	100	62	100	56 ¹⁷⁸	100	60 ¹⁷⁹	100	56 ¹⁸⁰	100	30 ¹⁸¹	100
Ø	3,9		3,9		4,1		3,7		3,9		3,0	

¹⁷⁷ Da die Fächer Biologie, Geschichte und Textilgestaltung neben Deutsch, Mathematik und Englisch (bzw. Türkisch) in den externen Schulabschlüssen geprüft wurden, werden diese Noten hier zum Vergleich aufgeführt.

¹⁷⁸ Nur 56 der 62 Teilnehmerinnen hatten eine Englischnote auf dem Zeugnis.

¹⁷⁹ Nur 60 der 62 Zeugnisse weisen eine Biologienote auf.

¹⁸⁰ Nur 56 der 62 Zeugnisse weisen eine Geschichtsnote auf.

¹⁸¹ Nur 30 der 62 Schülerinnen hatte das Fach Textilgestaltung.

Die Schulnoten dieses letzten Zeugnisses auf einer deutschen Schule weisen in allen Fächern mehrheitlich schlechte Noten auf. Bei der Hälfte der 62 Zeugnisse wurde keine Versetzung erteilt, einige zeigen nur mangelhafte oder ungenügende Bewertungen, fast alle Frauen verließen als Schulversagerinnen oder „Schulmüde“ die Schule, z.T. aus unteren Klassen.

Ein Bildungsmisserfolg oder eine negative Schulkarriere wird von vielen Menschen als besondere Belastung erlebt. Die befragten Frauen bewerteten die Stärke der Belastung des erlebten schulischen Misserfolgs im Vergleich zu anderen möglichen belastenden Erlebnissen. Zwei Drittel der Befragten fühlten sich dadurch größtenteils stark betroffen. Nur der Tod einer wichtigen Bezugsperson wird als noch schwieriger empfunden. Schlechte Noten, Sitzenbleiben, sich durch den Lehrer blamiert fühlen, stellten, wenn es erlebt wurde, ein prägendes Erlebnis dar, welches dann von nahezu drei Viertel als stark belastend eingeordnet wird. Selbst die eigene Trennung vom Ehemann oder die Scheidung der Eltern werden nicht so traumatisierend empfunden. Allerdings wirken sich gesellschaftlich erlebte Diskriminierungen, nämlich die Schwierigkeit einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, ebenfalls als starke Belastung aus.

Die befragten Frauen mit türkischem Migrationshintergrund starteten mit schlechten Bildungsvoraussetzungen in die Schulabschlusskurse des BFmF. 30 Prozent hatten in der Türkei lediglich fünf bis acht Jahre eine Schule besucht und zudem ein niedriges Niveau in der deutschen Sprache (B1¹⁸²). Insgesamt hatte die Hälfte der Befragten nur drei bis sieben Jahre eine Schule besucht und/oder die Schulleistungen der letzten Schuljahre auf der deutschen Schule waren überwiegend sehr schlecht. Aufgrund des niedrigen Bildungsniveaus entsprachen die Befragten daher tendenziell dem bildungsfernen Milieu ihrer Herkunftsfamilien. Zusätzlich wies ein Teil von ihnen als belastend erlebte Lernerfahrungen auf.

2.2.2.3 Bildungserfolge im BFmF

Um den Gründen des nachträglichen Schulerfolgs näher zu kommen, sollen auf der Grundlage der Zeugnisse und der Interviews die Bildungslaufbahnen der befragten Frauen rekonstruiert werden.

Die Lerngruppen der Vorbereitungsklassen im BFmF bestanden aus Frauen sehr unterschiedlichen Alters. Dementsprechend lagen auch die Lernerfahrungen in einer Schule unterschiedlich weit zurück. Viele der Teilnehmerinnen der Schulabschlusskurse setzten

¹⁸² Sprachniveau B1 entsprechend dem allgemeinen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

zwischen dem letzten Schulbesuch und dem Beginn des Vorbereitungskurses im BFmF mehrere Jahre aus. Bei einem Drittel der Frauen lag die Schulzeit mehr als zehn Jahre bis zu höchstens 27 Jahre zurück, bei einem weiteren Drittel vier bis zehn Jahre. Nur 18 der 96 Teilnehmerinnen wechselten unmittelbar nach Verlassen der Schule zum BFmF und weitere 17 innerhalb der folgenden drei Jahre.

Tabelle 30: Anzahl der Jahre ohne Schulbesuch vor dem Beginn des Vorbereitungskurses (absolut)

Jahre ohne Schulbesuch	Anzahl der Frauen (n = 96)
0 (BFmF wurde gleich im Anschluss an die Schule besucht)	18
1 - 3	17
4 - 6	27
7 - 10	5
11 - 15	9
16 - 20	8
21 - 27	12

Die Aufnahme in den Vorbereitungskurs zum Schulabschluss im BFmF war nicht an ein Auswahlverfahren gebunden, sondern alle Frauen, die durch „Mund zu Mund Propaganda“ von der Möglichkeit erfuhren, einen Schulabschluss nachträglich in einem muslimischen Frauenzentrum absolvieren zu können und die zu einer regelmäßigen Teilnahme bereit waren, konnten teilnehmen¹⁸³. Die 96 Befragten legten insgesamt 123 Abschlüsse im BFmF erfolgreich ab. 25 Frauen erhielten den Hauptschulabschluss nach Klasse 9, weitere 64 den Sekundarabschluss 10A und 34 Teilnehmerinnen die Fachoberschulreife. 70 Teilnehmerinnen lernten ein Jahr im BFmF, 25 Frauen zwei Jahre und eine Teilnehmerin nahm drei Jahre an drei Vorbereitungskursen teil.

Bis zum Jahre 2005 wurde im BFmF auch auf die Fachoberschulreife vorbereitet, danach nur noch auf die Hauptschulabschlüsse. Zieht man die 34 Befragten der Jahrgänge 2006 bis 2011 von der Gesamtzahl der Befragten (n = 96) ab, so ergibt sich, dass in den Jahren, in denen der FOR Abschluss im BFmF angeboten wurde, mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen auch diesen höheren Schulabschluss anstrebte und bestand. Unter Berücksichtigung der

¹⁸³ Ein großer Teil der Frauen war durch Auswahltests von Bildungsmaßnahmen des zweiten Bildungswegs oder des Jobcenters aufgrund festgestellter "sprachlicher oder intellektueller Mängel" ausgeschlossen worden und hatte deshalb keinerlei schulische oder berufliche Perspektive.

rudimentären Vorbildung der überwiegenden Zahl der Befragten ist dieser nachgewiesene Bildungserfolg, in Form extern abgelegter Prüfungen, besonders hervorzuheben.

Tabelle 31: Schulabschlüsse im BFmF insgesamt (absolut)

	Teilnehmerinnen	Abschlüsse
Nur 9. Klasse Hauptschulabschluss	15	15
Nur Klasse 10A Sekundarabschluss	42	42
Nur Klasse 10B Fachoberschulreife	13	13
Klasse 9 und 10A	5	10
Klasse 9 und 10B	4	8
Klasse 10A und 10B	16	32
Klasse 9 und 10A und 10B	1	3
Gesamt	96	123

Die Leistungsverbesserungen können darüber hinaus durch die im Zeugnis bescheinigten Noten in den verschiedenen Fächern belegt werden. Insgesamt konnten 112 Zeugnisse der 123 Abschlusszeugnisse in die Untersuchung einbezogen werden. Von den 25 Absolventinnen des Hauptschulabschlusses Klasse 9 lagen 23 Zeugnisse vor, beim Sekundarabschluss 61 der 64 Zeugnisse und von den 34 Fachoberschulreifezeugnissen 28.

In den drei verschiedenen Schulabschlüssen erreichten die Befragten folgende Noten:

Tabelle 32: Zeugnisnoten der Hauptschul-Abschlusszeugnisse Klasse 9 der extern abgelegten Prüfungen (absolut)

Note	Deutsch	Mathematik	Englisch	Türkisch	Biologie	Geschichte /Politik	Textilgestaltung
1	1	2		6	14	6	4
2	2	9		11	5	9	3
3	12	10	3	3	4	5	4
4	7	2	1			2	
5	1					1	1
Gesamt	23	23	4	20	23	23	12

Wird das Fach Deutsch betrachtet, lässt sich feststellen, dass ein großer Teil der Frauen mit einem Hauptschulabschluss der neunten Klasse zu Beginn des Vorbereitungskurses nur Deutschkenntnisse auf B1-Niveau bestätigt bekam. 65 Prozent der Teilnehmerinnen erbrachten nun eine mindestens befriedigende oder bessere Leistung. Noch besser sind die Ergebnisse im Fach Mathematik, 91 Prozent der Frauen erreichten ein mindestens befriedigendes oder besseres Ergebnis. Auch in den Nebenfächern Biologie und Geschichte sind die Leistungen gut. In Biologie erreichten 83 Prozent der Frauen ein gutes oder sehr gutes Ergebnis und in Geschichte 65 Prozent.

Auch die Noten in den Sekundarstufe 10A Abschlussprüfungen belegen das positive Bild.

Tabelle 33: Zeugnisnoten der Hauptschul-Abschluss Klasse 10A der extern abgelegten Prüfungen (absolut)

Note	Deutsch	Mathe- matik	Englisch ¹⁸⁴	Biologie	Geschichte/ Politik	Textilge- staltung ¹⁸⁵	Türkisch
1	4	20	3	39	25	22	15
2	26	22	6	16	16	17	20
3	26	15	7	4	12	3	7
4	4	4	2	1	7	2	1
5	1			1	1		
Gesamt	61	61	18	61	61	44	43

Fast die Hälfte aller Teilnehmerinnen erreichte beim Sekundarabschluss 10A eine gute bis sehr gute Note im Fach Deutsch¹⁸⁶. Noch besser sind die Ergebnisse im Fach Mathematik; ein Drittel der Frauen konnte die Prüfung mit sehr gut ablegen, ein weiteres Drittel erhielt die

¹⁸⁴ Nur 18 der 61 Befragten legten eine Englischprüfung ab, die restlichen 43 machten ihre Sprachprüfung in Türkisch. Die Teilnehmerinnen hatten die Möglichkeit statt in Englisch in der Muttersprache Türkisch geprüft zu werden, wenn sie Englisch nicht regelmäßig in der Schule gelernt hatten. 70% der Teilnehmerinnen am 10A-Abschluss und 87% der Frauen, die den Hauptschulabschluss Klasse 9 ablegten, nahmen dies in Anspruch. Die Noten der Türkischprüfungen waren zu 82% beim 10A-Abschluss und zu 85% beim Abschluss der 9. Klasse gut und sehr gut.

¹⁸⁵ Das 6. Fach Textilgestaltung wurde nur bis zum Jahr 2007 geprüft, danach gab es nur noch 5 Prüfungsfächer

¹⁸⁶ Probleme in der deutschen Sprache werden insbesondere für die türkischen Migrantinnen häufig als unüberwindbare Hürde für erfolgreiches Lernen bzw. den Erwerb eines grundlegenden ausbildungsberechtigenden Schulabschlusses angeführt. Im BFmF scheint es gelungen zu sein, diese Hürde durch geeignete Lehrmethoden zu nehmen, denn zumindest ein Drittel der bildungsfernen Teilnehmerinnen mit zusätzlich geringen Deutschkenntnissen verbesserte sich entscheidend.

Zeugnisnote gut¹⁸⁷. Auch in den drei Nebenfächern Biologie, Geschichte und Textilgestaltung erhielten mehr als drei Viertel der Befragten gute und sehr gute Noten.

Vergleicht man die Ergebnisse noch einmal in der Übersicht wird der große Leistungssprung/Leistungszuwachs deutlich, den die türkischen Migrantinnen überwiegend in nur 10 Monaten (70 der 96 Frauen besuchten nur ein Jahr den Vorbereitungskurs) erreichten.

Tabelle 34: Notendurchschnitte der Zeugnisse im Vergleich

Fach	Notendurchschnitt des letzten Jahres in der deutsche Schule (n = 62)	Notendurchschnitt BFmF	
		9. Klasse (n = 23)	10A (n = 61)
Deutsch	3,9	3,2	2,5
Mathematik	3,9	2,5	2,0
Englisch	4,1	3,3	2,7
Türkisch	2,3	1,8	1,9
Biologie	3,7	1,6	1,5
Geschichte/Politik	3,9	2,3	2,0
Textilgestaltung	3,0	2,3	1,7

In allen Fächern sind - gemessen an den Notendurchschnitten - enorme Verbesserungen erreicht worden; hervorzuheben sind die Verbesserungen in Mathematik. Trotz sprachlicher Anteile in Form von Textaufgaben konnten alle Frauen bei den Mathematikprüfungen überdurchschnittlich gute Leistungen erbringen.

Auch bei den Zeugnisnoten der Fachoberschulreife-Prüfung¹⁸⁸ sind die guten Ergebnisse in den Naturwissenschaften hervorzuheben. Ein Viertel der Frauen konnte in Mathematik eine sehr gute Note erzielen und jeweils ein Drittel in Biologie und in Chemie¹⁸⁹. Allerdings weist das FOR-Zeugnis bei mehr als der Hälfte der Frauen im Fach Deutsch nur eine ausreichende

¹⁸⁷ Auch bei diesem Ergebnis muss von einer gewissen Objektivität der Noten ausgegangen werden, da fremde Lehrer/innen die externen Prüfungen abnahmen, die das Schulamt für private Ergänzungsschulen zweimal jährlich durchführt. An einem Prüfungsdurchgang nahmen ca. 100 bis 120 Schüler/innen teil. Die Prüfung bestand aus jeweils einer schriftlichen Prüfung in Deutsch, Mathematik und Englisch (oder Ersatzfach) und 6 mündlichen Prüfungen (in den 3 Hauptfächern sowie Geschichte, Biologie und Textilgestaltung), die an einem Tag geprüft wurden.

¹⁸⁸ Insgesamt waren die Vorbereitungskurse zur FOR im BFmF zu 95 Prozent erfolgreich. Von den insgesamt 45 FOR-Abschlüssen, wovon 35 Teilnehmerinnen türkischer Herkunft waren, hatten nur zwei Teilnehmerinnen die Prüfung nicht bestanden, eine deutsche Teilnehmerin und eine türkischer Herkunft.

¹⁸⁹ Hier zeigt sich die mögliche intellektuelle Leistungsfähigkeit der Teilnehmerinnen. Zugleich wird hieran die Qualität des Fachunterrichts im BFmF deutlich, der methodisch „Deutsch als Fremdsprache“ berücksichtigte, so dass in den Naturwissenschaften sehr gute Ergebnisse erzielt werden konnten, obwohl die Beherrschung der deutschen Sprache noch nicht auf hohem Niveau erreicht worden war.

Note auf. Auch in der Fremdsprache Englisch waren alle Noten der Teilnehmerinnen nicht befriedigend. Hier macht sich die Kürze der Zeit, die mangelnde Vorbildung und die hohen Anforderungen dieser Prüfung bemerkbar.

Tabelle 35: Zeugnisnoten der Fachoberschulreife der externen Prüfungen (n = 28 / in Prozent)

Note	Deutsch	Mathe- matik	Englisch (n = 13)	Biologie	Geschichte/ Politik	Textilgestal- tung (n = 17)	Türkisch (n = 15)	Chemie
1		25		32	18	18	35	39
2	11	32		21	26	29	47	29
3	32	18		43	28	41	16	11
4	54	22	39	4	28	12	2	21
5	3	3	61					
Gesamt %	100	100	100	100	100	100	100	100
Notendurch- schnitt	3,5	2,5	4,6	2,2	2,7	2,8	1,9	2,1

Werden die erreichten Notendurchschnitte der Abschlusszeugnisse der einzelnen Befragten berücksichtigt, so werden die guten Leistungen der Befragten und die insgesamt sehr positiven Ergebnisse noch einmal auf andere Weise belegt.

Tabelle 36: Qualität der Abschlüsse nach Anzahl der erzielten Notendurchschnitte (absolut)

Notendurchschnitt	Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (n = 23)	Sekundarabschluss nach Klasse10A (n = 61)	Fachoberschulreife (FOR) (n = 28)
sehr gut (1,0 - 1,5)	1	19	3
gut (1,6 - 2,5)	17	32	10
befriedigend (2,6 - 3,5)	5	9	11
ausreichend (3,6 - 4,0)	0	1	4
Notendurchschnitt	2,17	1,87	2,14

Die Notendurchschnitte für den Erwerb der Fachoberschulreife lagen bei fast der Hälfte der Frauen bei sehr gut oder gut. Der überwiegende Teil konnte die Fachoberschulreife mit Qualifikation erwerben. Die schwächeren Leistungen im Fach Deutsch konnten auch bei der FOR durch überdurchschnittlich gute Leistungen im Fach Mathematik ausgeglichen werden.

Der Unterricht im BFmF bewirkte, dass die bildungsfernen Migrantinnen, erfolgreich zu Schulabschlüssen geführt wurden. Die Qualität der Abschlüsse ist besonders zu betonen, da fast die Hälfte (46%) der FOR-Abschlüsse, 78 Prozent der Zeugnisse des Hauptschulabschlusses Klasse 9 und 84 Prozent der Sekundarabschlusszeugnisse 10A einen Einser- oder Zweierdurchschnitt aufweisen. Die jungen Frauen haben einen großen objektiven Leistungszuwachs erreicht. Dass sie in relativ kurzer Zeit ihre Kompetenzen in diesem Umfang verbessern konnten, verlangt nach einer Erklärung, die im Folgenden durch die Rekonstruktion ihrer Bildungslaufbahn versucht werden soll.

2.2.2.4 Langfristige Bildungserfolge

Von den 96 befragten muslimischen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund erreichten 77 ihren Abschluss im BFmF bis zum Jahre 2009. Die 19 Befragten der Abschlussjahrgänge 2010 und 2011 wurden hier nicht einbezogen, da der Zeitraum zwischen Abschlussjahr und Befragung zu gering war, um Aussagen über den weiteren schulischen oder beruflichen Werdegang zuzulassen. Ein Vergleich der erworbenen Schulabschlüsse im BFmF mit den höchsten erreichten Schulabschlüssen belegt den weiteren Bildungsaufstieg eines Teils der Frauen.

Tabelle 37: Weiterführende Schulbildung der Befragten - erreichte Schulabschlüsse im BFmF im Vergleich zum höchsten absolvierten Schulabschluss im Anschluss (absolut)

Art des Schulabschlusses	Höchster erreichter Schulabschluss zum Zeitpunkt der Befragung (n = 77)	Erreichter Schulabschluss im BFmF (n = 77)
Klasse 9 Hauptschulabschluss	8	8
Klasse 10A Sekundarabschluss	22	35
Fachoberschulreife 10B	32	34
Fachabitur (ein türk. Abitur)	10	
Abitur	5	

Die Daten belegen, dass ein großer Teil der Befragten für weiterführende Bildungsmaßnahmen motiviert wurde und im Anschluss an den im BFmF erworbenen Schulabschluss einen weiteren höheren Schulabschluss anstrebte bzw. erworben hat; jede fünfte schaffte im Anschluss das Fachabitur (10) oder das Abitur (5).

Der Bildungserfolg lässt sich auch daran ablesen, dass die Frauen berufliche Perspektiven entwickelten und diese zu einem großen Teil umsetzten. Fast die Hälfte der Befragten hatte nach dem Verlassen der deutschen Schule keinen Berufswunsch und auch die Eltern hatten

entweder keinen (57%) oder einen unrealistisch hohen (29%). Die Daten zeigen, dass berufliche Bildungswünsche in der deutschen Schule kaum entwickelt wurden, während Schülerinnen, die eine Schule in der Türkei besucht haben, Berufswünsche, die auf einem hohen Niveau liegen, mitgebracht haben und diese i.d.R. über ein Studium realisieren wollten, auch wenn dieses Ziel mit den geringen schulischen Vorkenntnissen, die die Befragten aus der Türkei mitbrachten, unrealistisch erscheint. Nach dem Schulabschluss im BFmF orientierte sich ein Teil der jungen Frauen neu. Nur noch wenige verfügten über keine beruflichen Vorstellungen bzw. keinen Berufswunsch, viele hatten konkrete Bildungsvorstellungen entwickelt, häufig mit dem Ziel höherer Qualifikation.

Tabelle 38: Berufswunsch der Absolventinnen (in Prozent)

Niveau des Berufswunsches	Türkische Schule (n = 26/ in %)	Deutsche Schule (n = 70/ in %)	BFmF (n = 96/ in %)
Kein Berufswunsch	12	47	20
Berufswunsch auf Hauptschulniveau	12	9	17
Berufswunsch auf mittlerem Berufsniveau	26	21	34
Berufswunsch auf hohem Niveau	50	23	29
Gesamt Prozent	100	100	100

Im Anschluss an den Schulabschluss begannen 35 Frauen (46%) eine Berufsausbildung (zwei brachen die Ausbildung ab) und 10 (13%) nahmen ein Studium auf (zwei davon brachen das Studium ab). Mehr als die Hälfte der befragten Frauen konnte demnach den schulischen Erfolg auch in einen beruflichen Erfolg umsetzen, davon acht Frauen sogar in eine akademische Laufbahn. Einem großen Teil der Frauen gelang es zudem, sich auch in der Arbeitswelt zu platzieren, wobei das Spektrum der Berufsausbildungen breit ist¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Exemplarisch seien hier einige genannt: Dipl. Wirtschaftsinformatikerin (Studium abgeschlossen und in qualifizierter Tätigkeit), Dipl. Sozialpädagogin (Studium abgeschlossen und in qualifizierter Tätigkeit), Zahnärztin mit eigener Praxis, Dipl. Ökotrophologin (promoviert, Universitätslaufbahn), Studentin der Betriebswirtschaft, Lehramt, Medizin, zahnmedizinische Fachangestellte, OP-Schwester, Krankenschwester, Altenpflegerin, Erzieherin, MTA, PTA, Busfahrerin, Kinderpflegerin, Verkäuferin, Bürokauffrau u.a.

Tabelle 39: Bisher erreichte berufliche Bildung (absolut/ n = 77)

Noch keine Berufsausbildung begonnen ¹⁹¹	32
Berufsausbildung abgebrochen	2
Berufsausbildung abgeschlossen	30
Noch in Berufsausbildung	3
Studium abgebrochen	2
Noch im Studium	4
Studium abgeschlossen	2
Promotion	2

Objektiv haben die Befragten einen enormen Bildungserfolg erreicht. Obwohl mehr als die Hälfte von ihnen nur sieben Jahre und weniger eine Schule besucht hatte und entweder (als Problemfall) ohne Abschluss aus der deutschen Schule entlassen wurde oder nicht in Deutschland zur Schule gegangen war und kaum deutsche Sprachkenntnisse besaß, konnten alle einen deutschen Schulabschluss ablegen, wobei die besondere Qualität hervorzuheben ist. Für viele Frauen schloss sich eine erfolgreiche Berufsausbildung an, bei einem Teil ein Studium.

2.2.3 Bildungserfolge erreichen und sichern

Unter den befragten Musliminnen gab es viele, die im Bildungsbereich letztendlich erfolgreich waren. Alle jungen Frauen gewannen durch den Besuch des Begegnungs- und Fortbildungszentrums muslimischer Frauen. Im Folgenden sollen verschiedene Bereiche hinterfragt werden, ob und inwieweit sie den Bildungssprung der jungen Frauen erklären können.

Es sei in Erinnerung gerufen, dass die Herkunftsfamilien der Frauen einem streng religiösen türkischen Migrantenmilieu und einem sozial schwachen geringqualifizierten Arbeitermilieu zuzuordnen sind. Fast ein Viertel der Eltern sind Analphabeten. Auch die Frauen selbst verfügten überwiegend über eine sehr geringe Schulbildung. Die befragten Frauen sind zwischen 18 und 45 Jahre alt. Sie konnten in ihrer Kindheit und Jugend keinen Schulabschluss erwerben und hatten überwiegend nur eine rudimentäre Schulbildung von wenigen Jahren in Deutschland oder der Türkei aufzuweisen bzw. hatten als Schulumüde oder

¹⁹¹ Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 32 Frauen noch keine Berufsausbildung begonnen, der weiterführende Schulbesuch, Erziehungszeiten u.ä. wurden nicht erfasst, so dass der tatsächliche Anteil der Frauen, die eine Berufsausbildung oder ein Studium absolvieren werden, höher sein wird.

Schulversagerinnen die deutsche Schule aus unteren Klassen bzw. ohne Abschluss verlassen müssen. Die Frauen holten die versäumte Bildung in der Migrantinnenorganisation BFmF nach und erwarben z.T. mit hervorragenden Ergebnissen den Hauptschulabschluss oder die Fachoberschulreife. Ein Teil der Frauen lernte im Anschluss weiter, so dass 20 Prozent von ihnen sogar das (Fach-)Abitur ablegten. Zudem heirateten über 40 Prozent der Frauen Ehepartner aus höheren Bildungsschichten, so dass die Befragten zum Zeitpunkt der Befragung, aufgrund ihrer familiären und sozialen Umstände sowie ihrer Bildungs- und Arbeitssituation, zu einem Viertel einer hohen sozialen Schicht, zu 50 Prozent einem mittleren sozialen Milieu und nur noch zu einem knappen Viertel dem sozial schwachen Milieu, dem sie durch das Elternhaus entstammen, angehören. Alle Frauen gehören zu den sunnitischen Musliminnen türkischer Herkunft, denen - bis auf wenige Ausnahmen - ihre Religion und deren Praktizierung sehr wichtig ist. Drei Viertel der Frauen tragen Kopftuch und beten die täglichen fünf Gebete und fast alle fasten im Ramadan.

Für diese spezielle Frauengruppe soll ermittelt werden, wie es zu diesem Leistungszuwachs kommen konnte, wie es möglich war, die bildungsfernen Frauen zu Bildungsanstrengungen zu motivieren bzw. sie zur kontinuierlichen Teilnahme am Vorbereitungskurs und zum intensiven Üben zu bewegen. Es soll thematisiert werden, welche Methoden angewendet wurden, um die komplexen Kenntnisse, die bei den externen Prüfungen in allen Fächern von fremden Prüfer/innen abgeprüft wurden, zu vermitteln und welche Lernbedingungen im BFmF im Vergleich zur deutschen Schule vorlagen, die den Leistungszuwachs in der relativ kurzen Zeit von zehn Monaten pro Kurs ermöglichten.

Dazu sollen Fragenkomplexe dargestellt werden:

1. Der Unterricht in der Schule und im BFmF im Vergleich
2. Bedingungen für erfolgreiches Lernen
3. Motivation zum nachträglichen Schulabschluss im BFmF
4. Wahrnehmung von Veränderungen durch die Teilnahme am Unterricht im BFmF und durch den Erwerb des Schulabschlusses

2.2.3.1. Der Unterricht in der Schule und im BFmF im Vergleich

Um Bedingungen herauszuarbeiten den Leistungszuwachs im BFmF zu erklären, bewerteten die Frauen anhand einer fünfstufigen Skala Fragen zur Befindlichkeit in der Schule, der Beziehung zu den Lehrpersonen, zu den eigenen Leistungen, zu sozialen Beziehungen in der Lerngruppe und zum Eltern-Lehrer-Verhältnis für die drei Lernorte deutsche Schule,

türkische Schule und BFmF. Von den 96 Befragten, die im BFmF den Schulabschluss abgelegt hatten, machten 70 zusätzlich Angaben zur deutschen Schule und 26 zur türkischen. Vergleicht man die rückblickenden Bewertung der deutschen und der türkischen Schule, die allerdings durch jeweils andere Schülerinnen vorgenommen wurden, so zeigt sich, dass die türkische Schule deutlich besser bewertet wird. Der überwiegende Teil der Schülerinnen ist in der Türkei gerne zur Schule gegangen und hatte ein gutes Verhältnis zu den Klassenkamerad/innen. Sie fühlten sich durch die Lehrer/innen unterstützt, anerkannt und in der Religion akzeptiert. Mehr als die Hälfte der in der Türkei beschulten Teilnehmerinnen fühlte sich in ihrer Schulzeit immer angenommen und unterstützt, wohingegen dies nur für jede sechste der befragten Frauen, die in eine deutsche Schule gegangen sind, angegeben wird. Bei aller Unterschiedlichkeit der Bewertung ist aber besonders festzuhalten, dass die Bemühungen der Lehrer/innen in beiden Ländern als gering bewertet werden. Nur 19 Prozent der Frauen (5), die die türkische Schule besucht haben und lediglich eine Besucherin der deutschen Schule meinen, dass sich die Lehrer/innen immer Mühe gegeben hätten. Die negative Beurteilung der Anstrengungen der Lehrpersonen im Lernprozess ist als ein gemeinsames Ergebnis für beide Schulsysteme hervorzuheben.

Die Bewertung des Schulbesuchs im BFmF zeigt hingegen eine durchgehend positive Einschätzung des Unterrichts. Hervorzuheben ist die gute Beziehung zu den Lehrerinnen im Lernort BFmF; 94 Prozent der Frauen fühlten sich immer durch die Lehrerinnen unterstützt und 84 Prozent immer anerkannt. Die positive Einschätzung wird durch die Angabe unterstützt, dass 91 Prozent der Interviewten meinen, dass sich die Lehrerinnen des BFmF Mühe gegeben hätten.

Tabelle 40: Bewertung der Schulzeit in der deutschen Schule (n = 70) (in Prozent)

Einstufung der	Immer 1	Meistens 2	Manchmal 3	Selten 4	Nie 5	Gesamt	Arith. Mittel
Befindlichkeit in der Schule							
Ich habe mich in der Schule wohlfühlt	16	34	30	11	9	100	2,63
Ich bin gerne zur Schule gegangen	20	36	24	10	10	100	2,54
Ich denke gerne an meine Schulzeit zurück	16	19	22	19	24	100	3,16
Beziehung zu den Lehrpersonen							
Die Lehrer/innen mochten mich	17	49	24	7	3	100	2,30
Die Lehrer/innen haben meine Religion akzeptiert	24	25	35	7	9	100	2,52
Gute Beziehung zu Lehrer/innen	13	43	24	10	10	100	2,61
Ich fühlte mich von den Lehrer/innen anerkannt	19	27	28	16	10	100	2,71
Die Lehrer/innen haben mich unterstützt	17	23	24	29	7	100	2,86
Die Lehrer/innen haben sich Mühe gegeben	1	30	34	29	6	100	3,19
Schlechte Bemerkungen von Lehrer/innen über Türken ¹⁹²	6	17	26	14	37	100	3,59
Die Lehrer/innen hatten etwas gegen meine Religion	4	13	26	24	33	100	3,69
Eigene Leistungen							
Ich konnte die Regeln in der Schule einhalten	40	37	16	3	4	100	1,94
Ich hätte mehr Unterstützung benötigt	24	27	39	7	3	100	2,38
Ich war eine gute Schülerin	20	36	24	17	3	100	2,47
Ich war eine schlechte Schülerin	3	13	21	24	39	100	3,83
Soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe							
Gute Beziehung zu deutschen Klassenkamerad/innen	19	40	22	10	9	100	2,50
Gute Beziehung zu türkischen Klassenkamerad/innen	32	44	14	7	3	100	2,05
Die türkische Sprache war akzeptiert	16	26	24	28	6	100	2,82
Lehrer-Eltern-Verhältnis							
Gute Beziehung Eltern-Lehrer/innen	10	36	23	18	13	100	2,88
Meine Eltern nahmen an den Elternabenden teil	33	25	23	13	6	100	2,34

¹⁹² Rot gekennzeichnet sind die negativen Aussagen, d.h. der hohe Mittelwert bedeutet keine Zustimmung sondern die Negierung der Aussage.

Tabelle 41: Bewertung der Schulzeit in der türkischen Schule (n = 26) (in Prozent)

Einstufung	Immer 1	Meistens 2	Manchmal 3	Selten 4	Nie 5	Gesamt %	Arith. Mittel
Subjektive Befindlichkeit in der Schule							
Ich habe mich in der Schule wohlfühlt	46	31	11	8	4	100	1,93
Ich bin gerne zur Schule gegangen	69	15	12	4		100	1,39
Ich denke gerne an meine Schulzeit zurück	42	12	23	19	4	100	2,31
Beziehung zu den Lehrpersonen							
Die Lehrer/innen haben mich unterstützt	54	23	8	11	4	100	1,88
Ich fühlte mich von den Lehrer/innen anerkannt	54	12	15	15	4	100	2,05
Die Lehrer/innen mochten mich	39	42	19			100	1,80
Gute Beziehung zu Lehrer/innen	46	42	8	4		100	1,70
Die Lehrer/innen haben meine Religion akzeptiert	57	12	19	8	4	100	1,90
Die Lehrer/innen hatten etwas gegen meine Religion	4	4	34		58	100	4,04
Die Lehrer/innen haben sich Mühe gegeben	19	39	19	15	8	100	2,54
Eigene Leistungen							
Ich konnte die Regeln in der Schule einhalten	81	11	4	4		100	1,31
Ich war eine gute Schülerin	65	19	8	4	4	100	1,63
Ich hätte mehr Unterstützung benötigt	34	8	8	42	8	100	2,82
Ich war eine schlechte Schülerin	4	4	4	15	73	100	4,49
Soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe							
Gute Beziehung zu türkischen Klassenkamerad/innen	58	35	7			100	1,49
Lehrer-Eltern-Verhältnis							
Gute Beziehung Eltern-Lehrer/innen	50	27	4	11	8	100	2,00
Meine Eltern nahmen an den Elternabenden teil	27	30	27	8	8	100	2,40

Tabelle 42: Bewertung der Schulzeit im BFmF¹⁹³ (n = 96) (in Prozent)

Einstufung	Immer 1	Meistens 2	Manchmal 3	Selten 4	Nie 5	Gesamt %	Arith. Mittel
Subjektive Befindlichkeit in der Schule							
Ich habe mich in der Schule wohlfühlt	88	11	1			100	1,13
Ich bin gerne zur Schule gegangen	79	18	3			100	1,24
Ich denke gerne an meine Schulzeit zurück	74	19	2	4	1	100	1,39
Beziehung zu den Lehrpersonen							
Die Lehrer/innen haben mich unterstützt	94	6				100	1,06
Ich fühlte mich von den Lehrer/innen anerkannt	84	16				100	1,16
Die Lehrer/innen mochten mich	70	27	3			100	1,33
Gute Beziehung zu Lehrer/innen	77	22	1			100	1,24
Die Lehrer/innen haben meine Religion akzeptiert	98	2				100	1,02
Die Lehrer/innen hatten etwas gegen meine Religion	3			3	94	100	4,85
Schlechte Bemerkungen der Lehrer/innen über Türken				3	97	100	4,97
Die Lehrer/innen haben sich Mühe gegeben	91	8	1			100	1,10
Eigene Leistungen							
Ich konnte die Regeln in der Schule einhalten	77	23				100	1,23
Ich war eine gute Schülerin	51	45	4			100	1,53
Ich hätte mehr Unterstützung benötigt	1	2	15	32	50	100	4,28
Ich war eine schlechte Schülerin		2	3	27	68	100	4,61
Soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe							
Gute Beziehung zu deutschen Klassenkamerad/innen	67	31			2	100	1,39
Gute Beziehung zu türkischen Klassenkamerad/innen	73	27				100	1,27
Die türkische Sprache war akzeptiert	73	17	8		2	100	1,41

¹⁹³ Die Fragen zum Eltern-Lehrer-Verhältnis entfallen, da fast alle Teilnehmerinnen volljährig waren

Der Vergleich der Mittelwerte für die Aussagen und die beiden Lernorte deutsche Schule und BFmF verdeutlicht die unterschiedliche Bewertung durch die Befragten:

Tabelle 43: Vergleich der subjektiven Beurteilung der Lernorte durch die Befragten (arithmetisches Mittel)

Subjektive Befindlichkeit in der Schule	Deutsche Schule (n = 70)	BFmF (n = 96)
Ich habe mich in der Schule wohlfühlt	2,63	1,13
Ich bin gerne zur Schule gegangen	2,54	1,24
Ich denke gerne an meine Schulzeit zurück	3,16	1,39
Beziehung zu den Lehrpersonen		
Die Lehrer/innen haben meine Religion akzeptiert	2,52	1,02
Die Lehrer/innen haben mich unterstützt	2,86	1,06
Die Lehrer/innen haben sich Mühe gegeben	3,19	1,10
Ich fühlte mich von den Lehrer/innen anerkannt	2,71	1,16
Ich hatte eine gute Beziehung zu den Lehrer/innen	2,61	1,24
Die Lehrer/innen mochten mich	2,30	1,33
Die Lehrer/innen hatten etwas gegen meine Religion	3,69	4,85
Schlechte Bemerkungen durch Lehrer/innen über Türken	3,59	4,97
Eigene Leistungen		
Ich konnte die Regeln in der Schule einhalten	1,94	1,23
Ich war eine gute Schülerin	2,47	1,53
Ich hätte mehr Unterstützung benötigt	2,38	4,28
Ich war eine schlechte Schülerin	3,83	4,61
Soziale Beziehungen innerhalb der Lerngruppe		
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen türkischen Klassenkamerad/innen	2,05	1,27
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen nicht türkischen Klassenkamerad/innen	2,50	1,39
Die türkische Sprache war akzeptiert	2,82	1,41

Der Vergleich der Bewertungen verstärkt die in den Einzelbewertungen gewonnenen Eindrücke: Die Maßnahme im BFmF findet eine durchgängige hohe Zustimmung in allen einbezogenen Ebenen, in der Grundstimmung der Schülerinnen, in den Beziehungen zu den Lehrerinnen, in der Entwicklung einer positiven Beziehung zu den eigenen Leistungen und in den Beziehungen zu den anderen Schülerinnen. Besonders hoch wird die Akzeptanz der Religion durch die Lehrerinnen sowie deren Unterstützung und Anerkennung und ihre Mühe um einen erfolgreichen Lernprozess im BFmF im Vergleich zur deutschen Schule hervorgehoben. Eine fast hundertprozentige Zustimmung der befragten Frauen für den Lernort BFmF kann insbesondere in Bezug auf die Bemühungen der Lehrerinnen im Vergleich zur wesentlich schwächeren Bewertung für die Lehrkräfte in den deutschen Schulen konstatiert werden. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen fühlte sich durch die Lehrkräfte in der deutschen Schule nicht unterstützt, wohingegen dies keine einzige für den Lernort BFmF angibt. Insgesamt wird die Schule in Deutschland durch die Befragten als wenig unterstützend wahrgenommen, wohingegen der Lernerfolg der Befragten im Unterricht des BFmF durch ein positives Szenario gestützt wird.

Weitere Antworten machen deutlich, dass der Unterricht im BFmF den Schülerinnen notwendige Hilfe bot, während sie sich in der deutschen Schule eher alleingelassen fühlten: Der weitaus größte Teil der befragten Frauen erhielten im BFmF bei Schulproblemen von den Lehrerinnen die notwendige Hilfe, die sie benötigten, wohingegen die Hälfte der Schülerinnen angeben, in der deutschen Schule keine Hilfe erhalten zu haben und wenn, dann nur selten von der Lehrkraft.

Tabelle 44: Hilfe bei Schulproblemen (in Prozent)

Wer half?	Türkische Schule (n = 26)	Deutsche Schule n = 70)	BFmF (n = 96)
Keine Hilfe bekommen	62	49	7
Lehrer/innen	11	10	85
Eltern	11	9	
Geschwister	8	14	5
Freundinnen		7	2
Sonstige Leute	8	11	1

Auch bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten fühlte sich die Mehrzahl der Frauen im BFmF durch die Lehrerinnen, im Gegensatz zur türkischen und deutschen Schule, unterstützt:

Tabelle 45: Hilfe vor Klassenarbeiten (in Prozent)

Wer half?	Türkische Schule (n = 26 / 100%)	Deutsche Schule (n = 70 / 100%)	BFmF (n = 96 / 100%)
Keine Hilfe bekommen	76	65	12
Lehrer/innen	8	6	73
Eltern	4	9	
Geschwister	8	11	4
Freundinnen		6	10
Sonstige Leute	4	3	1

Die wahrgenommenen Unterstützungsleistungen der Schule bzw. des BFmF spiegeln sich in der Gesamtbeurteilung der Schulzeit wider; aus rückblickender Sicht der Teilnehmerinnen liegt ein deutlicher Unterschied insbesondere zwischen der deutschen Schule und dem BFmF zugunsten der positiven Bewertung der Lernzeit im BFmF vor.

Tabelle 46: Einschätzung der Schulzeit (in Prozent)

Meine Schulzeit war...	Türkische Schule (n = 26 / 100%)	Deutsche Schule (n = 70 / 100%)	BFmF (n = 96 / 100%)
eine sehr schöne Zeit meines Lebens	23	11	79
eine schöne Zeit	46	27	18
mittelmäßig, es ging so	23	40	3
eine schreckliche Zeit		16	
die schrecklichste Zeit meines Lebens	8	6	

Alle Ergebnisse verdeutlichen einen tendenziell problematischen Blick auf die Schulzeit in der deutschen Schule. Es kann vermutet werden, dass sich die Schule für einen Teil der befragten Frauen lernbeeinträchtigend oder zumindest nicht lernfördernd ausgewirkt hat. Die veränderten Rahmenbedingungen des Unterrichts im BFmF bieten eine mögliche Erklärung für die Steigerung der Lernleistungen und des Lernerfolgs für den größten Teil der Frauen.

2.2.3.2 Bedingungen für erfolgreiches Lernen

Neben dem subjektiven Wohlbefinden in den verschiedenen Lernorten wurde nach den Bedingungen für erfolgreiches Lernen gefragt. Die Frauen konnten zunächst auf einer fünfstufigen Skala angeben, welche lernbegleitenden Bedingungen sie für wichtig und welche sie für weniger wichtig erachten. In weiteren Schritten wurde mittels derselben Kategorien eine Einschätzung verlangt, ob diese Bedingungen jeweils in der türkischen oder deutschen Schule oder im BFmF vorhanden waren. Alle Aussagen wurden insgesamt als wichtig eingeschätzt, so dass die fünfte Stufe „überhaupt nicht wichtig“ keine Nennung fand.

Tabelle 47: Bedingungen für erfolgreiches Lernen als allgemeine Aussage (in Prozent)

Rang		Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Arith. Mittel
1	Die Lehrer/innen unterrichten gerne, ihnen macht ihre Arbeit Spaß	82	17	1		1,19
2	Die Lehrer/innen erklären gut	82	16	2		1,20
3	Die Lehrer/innen glauben an einen und motivieren	80	19	1		1,21
4	Wenn man lernt, bekommt man gute Noten, also Fleiß lohnt sich	82	15	3		1,21
5	Die Lehrer/innen behandeln und beurteilen alle Schülerinnen gleich	75	25			1,25
6	Man fühlt sich wohl, die Atmosphäre ist gut	78	19	3		1,25
7	Es gibt klare Verhaltensregeln	73	27			1,27
8	Alles muss solange erklärt werden, bis man es verstanden hat	73	22	5		1,32
9	Der Lernstoff ist interessant, das Lernen macht Spaß	64	35	1		1,37
10	Die deutsche Sprache wird langsam und gründlich erklärt	62	36		2	1,42
11	Unbekannte deutsche Wörter werden auch im Mathematikunterricht erklärt	58	36	5	1	1,49
12	Die Lernatmosphäre ist ruhig, es gibt wenig Ablenkung	53	41	5	1	1,51
13	Alle Schülerinnen lernen zusammen	24	48	23	5	2,09

Die größte Bedeutung für erfolgreiches Lernen sehen die Befragten in dem Verhalten der Lehrperson. Mehr als vier Fünftel der Frauen finden es „sehr wichtig“, dass die Lehrer/innen gerne unterrichten, dass sie gut erklären, an sie glauben, sie motivieren, dass sie gerecht sind, und alle Schülerinnen gleich behandeln und beurteilen. Auch den Unterricht selbst bewerten drei Viertel der Befragten als besonders wichtig für erfolgreiches Lernen, dazu gehört, dass die Lernatmosphäre gut ist und „man sich wohlfühlt“, dass klare Verhaltensregeln durch die Lehrer/innen vorgegeben sind und die Lerninhalte so lange erklärt werden, bis alle Lernenden

sie verstanden haben. Fast zwei Drittel der Frauen wünschen, dass der Lernstoff interessant ist, unbekannte Wörter erklärt werden (62% und 58%) sowie die Lernatmosphäre ruhig ist. Das Schlusslicht bildet das Zusammenlernen der Schüler/innen; diesem Faktor sprechen nur ein Viertel der Befragten eine sehr wichtige Rolle für erfolgreiches Lernen zu.

Die Umsetzung dieser für einen erfolgreichen Lernprozess positiv bewerteten Bedingungen erfolgt in den Schulen in der Türkei, in Deutschland und im Unterricht im BFmF in sehr unterschiedlichem Maße, wie die folgenden drei Tabellen belegen.

Tabelle 48: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen in der türkischen Schule¹⁹⁴
(n = 26)¹⁹⁵ (in Prozent)

Werte- rang		Immer 1	Meistens 2	Manch- mal 3	Selten 4	Nie 5	Arith. Mittel	Rang- folge
7	Es gab klare Verhaltensregeln	69	23	8			1,39	1
4	Wenn man lernte, bekam man gute Noten, also Fleiß lohnte sich	61	27	8		4	1,59	2
1	Die Lehrer/innen unterrichteten gerne, ihnen machte die Arbeit Spaß	23	46	23	4	4	2,20	3
2	Die Lehrer/innen erklärten gut	27	42	23		8	2,20	4
6	Man fühlte sich wohl, die Atmosphäre war gut	34	27	27	8	4	2,21	5
11	Alle Schülerinnen lernten zusammen	35	27	22	8	8	2,30	6
5	Die Lehrer/innen behandelten und beurteilten alle Schülerinnen gleich	15	31	46	8		2,47	7
3	Die Lehrer/innen glaubten an einen und motivierten	23	31	19	23	4	2,54	8
10	Die Lernatmosphäre war ruhig, es gab wenig Ablenkung	12	35	38	15		2,56	9
8	Alles wurde solange erklärt, bis man es verstanden hatte	8	35	42	11	4	2,68	10
9	Der Lernstoff war interessant, das Lernen machte Spaß	11	32	35	11	11	2,79	11

In der türkischen Schule erhält die Variable „klare Verhaltensregeln“ den höchsten 1. Rangplatz, gefolgt von „gute Noten für Fleiß“, „die Lehrer/innen unterrichteten gerne“ und „sie erklärten gut“. Auf den letzten Rängen stehend wird an der türkischen Schule bemängelt, dass der Lehrstoff nicht besonders interessant war, nicht „erklärt wurde, bis alle es verstanden hatten“, die Lernatmosphäre nicht immer ruhig war sowie die Lehrer/innen unzureichend an die Schülerinnen geglaubt und sie zu wenig motiviert hätten. Alle Werte für das arithmetische Mittel liegen eher im mittleren Bereich.

¹⁹⁴ Die beiden Variablen „Die deutsche Sprache wurde langsam und gründlich erklärt“ und „unbekannte deutsche Wörter wurden auch im Mathematikunterricht erklärt“ entfielen für die türkische Schule.

¹⁹⁵ Aufgrund der geringen Fallzahl kann nur eine Tendenz festgestellt werden

Deutlich schlechter fällt die Beurteilung der deutschen Schule aus:

Tabelle 49: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen in der deutschen Schule (n = 70)
(in Prozent)

Werte- rang		Immer 1	Meistens 2	Manchmal 3	Selten 4	Nie 5	Arith. Mittel	Rang- folge
7	Es gab klare Verhaltensregeln	54	35	8	3		1,62	1
4	Wenn man lernte, bekam man gute Noten, also Fleiß lohnte sich	31	39	17	9	4	2,16	2
1	Die Lehrer/innen unterrichteten gerne, ihnen machte die Arbeit Spaß	13	30	42	11	4	2,63	3
2	Die Lehrer/innen erklärten gut	14	22	47	13	4	2,71	4
6	Man fühlte sich wohl, die Atmosphäre war gut	7	26	39	20	8	2,96	5
5	Die Lehrer/innen behandelten und beurteilten alle Schülerinnen gleich	7	26	26	30	11	3,12	6
9	Der Lernstoff war interessant, das Lernen machte Spaß	7	13	46	27	7	3,14	7
12	Die Lernatmosphäre war ruhig, es gab wenig Ablenkung	6	19	35	33	7	3,16	8
3	Die Lehrer/innen glaubten an einen und motivierten	11	13	33	29	14	3,22	9
8	Alles wurde solange erklärt, bis man es verstanden hatte	7	10	46	26	11	3,24	10
10	Die deutsche Sprache wurde langsam und gründlich erklärt	7	19	31	27	16	3,26	11
11	Unbekannte deutsche Wörter wurden auch im Mathematikunterricht erklärt	6	19	34	20	21	3,31	12
13	Alle Schülerinnen lernten zusammen	12	7	34	30	17	3,33	13

Lediglich die Variable „klare Regeln“ erhält eine relativ hohe Zustimmung (1,62) sowie „Fleiß lohnte sich“ (2,16). Ansonsten liegen die Mittelwerte überwiegend über dem Wert 3,00, was bedeutet, dass dieser Aussage eher nicht zugestimmt wird.

Die Bewertung des Unterrichts und des Verhaltens der Lehrerinnen im BFmF durch die Befragten fällt im Gegensatz zur deutschen Schule sehr gut aus, das arithmetische Mittel für die einzelnen Aussagen liegt zwischen 1,04 und 1,76.

Tabelle 50: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen im BFmF (n = 96 / in Prozent)

Wert- rang		Immer 1	Meistens 2	Manchma 1 3	Selten 4	Nie 5	Arith. Mittel	Rang- folge
2	Die Lehrerinnen erklärten gut	96	4				1,04	1
8	Alles wurde solange erklärt, bis man es verstanden hatte	90	10				1,10	2
1	Die Lehrerinnen unterrichteten gerne, ihnen machte die Arbeit Spaß	89	11				1,11	3
3	Die Lehrerinnen glaubten an einen und motivierten	87	13				1,13	4
4	Wenn man lernte, bekam man gute Noten, also Fleiß lohnte sich	86	14				1,14	5
5	Die Lehrerinnen behandelten und beurteilten alle Schülerinnen gleich	84	14		1	1	1,19	6
7	Es gab klare Verhaltensregeln	75	25				1,25	7
6	Man fühlte sich wohl, die Atmosphäre war gut	75	23	2			1,27	8
10	Die deutsche Sprache wurde langsam und gründlich erklärt	73	25	2			1,29	9
9	Der Lernstoff war interessant, das Lernen machte Spaß	71	28	1			1,30	10
11	Unbekannte deutsche Wörter wurden auch im Mathematikunterricht erklärt	77	16	5		2	1,34	11
13	Alle Schülerinnen lernten zusammen	41	49	8	2		1,71	12
12	Die Lernatmosphäre war ruhig, es gab wenig Ablenkung	40	48	8	4		1,76	13

Die relativ schlechtesten Bewertungen fallen hier auf die „ruhige Arbeitsatmosphäre“ und das „Zusammenlernen aller Schülerinnen“. Die besten Bewertungen erreichen die Aussagen „die Lehrerinnen erklärten gut“, „es wurde erklärt, bis alle es verstanden hatten“ sowie „den Lehrerinnen machte ihre Arbeit Spaß“ und „sie glaubten an die Schülerinnen und motivierten sie“. Im Vergleich der Mittelwerte für die drei Lernorte und der Bewertung der Aussage für die Wichtigkeit von Lernerfolg durch die Befragten wird die große Differenz zwischen den Bewertungen für die deutsche Schule und das BFmF deutlich.

Tabelle 51: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen im Vergleich

	Einstufung der Wichtigkeit der Aussage für Lernerfolg durch die Befragten (n = 96)		BFmF (n = 96)	Deutsche Schule (n = 70)
Wichtigkeit für Lernerfolg	Rangfolge	Arithmetisches Mittel	Arith. Mittel	Arith. Mittel
Lehrperson				
Die Lehrer/innen unterrichteten gerne, ihnen machte ihre Arbeit Spaß	1	1,19	1,11	2,63
Die Lehrer/innen erklärten gut	2	1,20	1,04	2,79
Die Lehrer/innen glaubten an einen und motivierten uns	3	1,21	1,13	3,22
Wenn man lernte, bekam man gute Noten, also Fleiß lohnte sich	4	1,21	1,14	2,16
Die Lehrer/innen behandelten und beurteilten alle Schülerinnen gleich	5	1,25	1,19	3,12
Lernsituation				
Man fühlte sich wohl, die Atmosphäre war gut	6	1,25	1,27	2,96
Es gab klare Verhaltensregeln (z.B. Pünktlichkeit)	7	1,27	1,25	1,62
Die Lernatmosphäre war ruhig, es gab wenig Ablenkung	12	1,51	1,76	3,16
Methode der Vermittlung der Inhalte				
Alles wurde solange erklärt, bis man es verstanden hat	8	1,32	1,10	3,24
Der Lernstoff war interessant, das Lernen machte Spaß	9	1,37	1,30	3,14
Die deutsche Sprache wurde langsam und gründlich erklärt	10	1,42	1,29	3,26
Unbekannte deutsche Wörter wurden auch im Mathematikunterricht erklärt	11	1,49	1,34	3,31
soziale Einbindung beim Lernen				
Alle Schülerinnen lernten zusammen	13	2,09	1,71	3,33

Der Wichtigkeit der Lehrperson für den Lernerfolg kommt in der Bewertungsskala der Befragten die höchste Bedeutung zu. Mit sehr niedrigen Mittelwerten zwischen 1,19 und 1,25 und den ersten fünf Rangplätzen wird die besondere Wichtigkeit, die der Lehrperson für erfolgreiches Lernen der Schüler/innen von den Interviewten zugesprochen wird, untermauert. Dies ist im BFmF gelungen, was die noch niedrigeren Mittelwerte von 1,04 bis 1,19 belegen. Für die deutsche Schule fallen die Werte wieder deutlich ab, sie liegen zwischen 2,16 und 3,22. Insbesondere die Aussage „Die Lehrer/innen glaubten an einen und motivierten uns“ fällt mit einer Bewertung von 3,22 deutlich negativ auf. Hier besteht die größte Differenz zur Bewertung des BFmF mit einem Mittelwert von 1,13. Zudem hatten die Befragten in der

deutschen Schule nicht das Gefühl, dass die Lehrer/innen alle Schülerinnen gleich beurteilten und behandelten. Der relativ hohe Mittelwert von 3,12 im Vergleich zu dem niedrigen Wert von 1,19 für das BFmF verweist darauf.

Auch bei der Bewertung der Lernsituation treten große Unterschiede für die Lernorte auf. Die größte Differenz zwischen BFmF und deutscher Schule liegt bei der Bewertung der Atmosphäre. Dieses Item erhielt den Rangplatz sechs in der Bewertung der Wichtigkeit der Bedingungen für erfolgreiches Lernen. Für das Lernen im BFmF erreichte die Bewertung der guten Atmosphäre („man fühlte sich wohl“) durch die Befragten fast den Mittelwert der allgemeinen Aussage (1,25) mit einem Wert von 1,27. Die deutsche Schule wird deutlich schlechter bewertet (2,97). Die Vorgabe von Verhaltensregeln, die ebenfalls mit einem mittleren Rangplatz als wichtig für erfolgreiches Lernen eingestuft wird, ist für die beiden Lernorte positiv bewertet. Eine ruhige Lernatmosphäre wird hingegen als nicht so wichtig für den Lernerfolg mit dem Rangplatz 12 eingestuft. Das BFmF erhält für dieses Item den höchsten Wert und damit die geringste Zustimmung; die Lernatmosphäre war also nicht immer ruhig (1,76). Aber auch bei dieser Aussage liegen die Werte für die deutsche Schule weitaus höher, mit einem Mittelwert von 3,16.

Den Methoden der Vermittlung des Lernstoffs wird im Vergleich zur Rolle der Lehrer/innen eine etwas weniger hohe Bedeutung für den Lernerfolg von den Befragten mit den Rangplätzen acht bis elf zugerechnet. Diese Rangplätze sind allerdings relativ zu sehen, da das arithmetische Mittel für diese Aussagen mit 1,32 - 1,49 eine sehr hohe Zustimmung zeigt. Hier erhält der Unterricht des BFmF seinen zweitniedrigsten Mittelwert (1,1) und damit fast 100 Prozent Zustimmung durch die Teilnehmerinnen bei der Aussage „alles wurde solange erklärt, bis man es verstanden hat (nur das Item „die Lehrerinnen erklärten gut“ hat mit einem arithmetischen Mittel von 1,04 eine noch höhere Zustimmung). Die niedrigen Mittelwerte zwischen 1,10 und 1,34 lassen den Schluss zu, dass alle Schülerinnen im BFmF die Lerninhalte verstanden haben, der Unterricht Spaß machte und interessant war. Zudem wurde im Unterricht methodisch "Deutsch als Fremdsprache" berücksichtigt, um den Migrantinnen das Verständnis der Lehrinhalte zu erleichtern. Im Vergleich dazu sind alle Mittelwerte für die Bewertung dieser Items für die deutsche Schule hoch, zwischen 3,14 und 3,31. Bedeutend ist, dass die zweitgrößte Differenz zwischen deutscher Schule und BFmF darin liegt, dass die Inhalte in der deutschen Schule nicht so lange erklärt wurden, bis alle Lernenden sie verstanden hatten.

Den letzten Platz in der Bewertung der Wichtigkeit der Bedingungen für einen Lernerfolg erhielt die Aussage „alle Schülerinnen lernten zusammen“. Die Befragten sehen die häufig

im Unterricht favorisierte Methode der Zusammenarbeit der Schüler in Form von Partner- oder Gruppenarbeit als geringsten Einflussfaktor für erfolgreiches Lernen im Ranking der 13 bewerteten Faktoren. Im BFmF fand zwar wesentlich häufiger ein gemeinsames Lernen (1,71) statt, als in der deutschen Schule (3,33), da die Teilnehmerinnen dies aber für ihren Lernerfolg selbst als am wenigsten wichtig einstufen, kann diese Bedingung für den Lernerfolg vernachlässigt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung zu den Bedingungen für erfolgreiches Lernen sind eindeutig. Die Frauen bewerten rückblickend die Lehr- und Lernumstände in der deutschen Schule und im BFmF sehr unterschiedlich, wobei die deutsche Schule in allen zu bewertenden Aussagen überwiegend negativ und das Lernen im BFmF mehrheitlich positiv bewertet wird. Die Teilnehmerinnen fühlten sich in der deutschen Schule nur selten wohl oder denken gerne an die Schulzeit zurück. Für jede fünfte der befragten Frauen war diese Schulzeit die schrecklichste Zeit ihres Lebens, im Gegensatz zur Schulzeit im BFmF, die von fast allen als schöne Zeit ihres Lebens eingeschätzt wird. Die Befragten sehen die Lehrer/innen als maßgeblich für den Lernerfolg oder -misserfolg an, wobei die Akzeptanz der Herkunft und Religion Einfluss hatte, aber besonders das Gefühl durch die Lehrer/innen angenommen, unterstützt und gemocht zu werden und, dass sich die Lehrkräfte „im Lernprozess Mühe geben“, an einen positiven Lernerfolg der Schüler/innen glauben und so erklären, dass jeder Lernende die Lerninhalte versteht. Dass die Schülerinnen sich durch die Lehrer/innen in der deutschen Schule im Lernprozess häufig alleine gelassen fühlten, zeigt ihre Angabe, dass sie keinerlei Hilfen bei Schulproblemen erhalten hätten, weder von den Eltern, Geschwistern, anderen Personen und insbesondere auch nicht von den Lehrpersonen. Im BFmF wurde hingegen in der Schule durch die Lehrerinnen sowohl vor Klassenarbeiten als auch bei Verständnisproblemen geholfen bzw. es wurde so lange oder erneut erklärt, bis der Lernstoff verstanden war, so dass ein positives Lernergebnis erzielt werden konnte, d.h. das gemeinsame Ziel von Lehrerin und Schülerin war der Bildungserfolg der Schülerin.

Die von den befragten Frauen als relevant für einen positiven Lernerfolg eingestuften Bedingungen waren im BFmF im Gegensatz zur deutschen Schule gegeben, wodurch sich der große Bildungserfolg der Schulabschlüsse erklären lässt. Durch die am positiven Lernergebnis orientierte Methode erreichten die Teilnehmerinnen nicht nur einen enormen Bildungs- und Leistungszuwachs, sondern ein großer Teil von ihnen wurde nachhaltig zu Bildung motiviert, so dass bis 2011 bereits 50 Prozent der Frauen eine Berufsausbildung begonnen hatten wovon ein Teil sogar nach erfolgreichem (Fach-)Abitur studierte.

2.2.3.3 Motivation zum nachträglichen Schulabschluss im BFmF

Da die Frauen in ihrer Schulzeit mehrheitlich negative Lernerfahrungen gemacht hatten und ihr Elternhaus einem bildungsfernen Arbeitermilieu zuzurechnen ist, stellt sich die Frage, wie es dazu kam, dass sich die Frauen nach etlichen Jahren entschlossen, einen Schulabschluss anzustreben. Woher nahmen sie die Motivation und weshalb wählten sie hierfür die Migrantinnenorganisation BFmF und nicht einen anderen Bildungsträger.

Tabelle 52: Gründe für den nachträglichen Schulabschluss (in Prozent)

Ich wollte den Schulabschluss machen, ...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Arith. Mittel	Rang
weil man ohne Schulabschluss nichts erreichen kann.	68	18	11	1	2	1,51	1
weil ich gerne weiterlernen wollte.	61	26	9	2	2	1,58	2
weil ich einen Beruf erlernen wollte.	51	29	12	3	5	1,72	3
weil mir das Lernen immer viel bedeutet hat.	53	25	13	4	5	1,83	4
weil ich meinen Kindern Vorbild sein wollte.	52	19	11	6	12	2,07	5
weil ich einen Job haben wollte.	42	29	14	7	8	2,10	6
um meinen Kindern später in der Schule zu helfen.	45	26	8	12	9	2,14	7
weil es eine islamische Pflicht ist, zu lernen.	30	27	16	9	18	2,58	8
weil man ohne Schulabschluss schlecht angesehen ist.	31	22	17	17	13	2,59	9
um allen zu zeigen, dass doch etwas in mir steckt.	34	23	10	13	20	2,62	10
weil ich nicht zu Hause bleiben wollte.	21	18	19	13	29	3,11	11
weil meine Eltern wollten, dass ich lerne.	21	19	12	11	37	3,24	12
weil in meinem Bekanntenkreis viele eine höhere Bildung hatten.	6	21	23	22	28	3,45	13
weil in meiner Familie viele eine höhere Bildung als ich hatten.	7	21	16	19	37	3,58	14
um durch eigene Bildung später einen gebildeten Ehemann zu finden.	7	17	16	24	36	3,77	15
weil ich nichts anderes zu tun hatte.	12	10	12	18	48	3,80	16
weil ich vorher wegen Diskriminierung in der Schule keinen Erfolg hatte.	11	6	7	17	59	4,07	17
weil das Arbeitsamt wollte, dass ich was tue.	6	5	11	13	65	4,26	18

Zu den Gründen für ihre nachträglichen Bildungsambitionen befragt, wird auf den ersten Rangplätzen die hohe Bildungsorientierung und der hohe Wert, den der Wunsch nach Berufstätigkeit und Selbständigkeit hat, deutlich. Die durch die Eltern initiierte Bildungsaspiration („weil mir das Lernen immer viel bedeutet hat“) spielt hier mit Rangplatz

vier eine ebenso große Rolle, wie der Wunsch den eigenen Kindern ein „Bildungsvorbild“ zu sein (Rangplatz 5) .

Alle Begründungen zeigen, wie bedeutend ein Schulabschluss von den befragten Frauen und ihren Herkunftsfamilien eingeschätzt wird und wurde.

Verwiesen werden soll aber auf den Rangplatz 8, da hier die Frauen mit 57 Prozent angeben, aufgrund eines religiösen Motivs zu lernen.

Es fragt sich auch woher die Frauen, trotz der negativen Lernerfahrungen in der Vergangenheit, später den Mut nahmen, den Schulabschluss nachzuholen und sich so erneut einer Lernsituation auszusetzen. Hierzu wurden weitere Fragen gestellt:

Tabelle 53: Mut den Schulabschluss nachträglich anzugehen (in Prozent)

Ich hatte den Mut, den Schulabschluss noch einmal anzugehen, weil ich dachte, ...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Arith. Mittel
dass ich noch etwas erreichen will im Leben.	69	25	3	1	2	1,42
dass ich den Schulabschluss jetzt machen muss, damit ich eine Berufsausbildung oder eine höhere Bildung bekommen kann.	64	21	8	2	5	1,63
dass es Zeit wird, meinem Leben eine neue Richtung zu geben.	63	21	10	1	5	1,64
dass ich in einer muslimischen Schule mehr unterstützt werde und den Schulabschluss deshalb schaffen kann.	44	32	10	4	10	2,04
dass dies meine letzte Chance ist.	39	25	15	6	15	2,33
dass andere ausländische Mädchen/Frauen den Schulabschluss im BFmF auch geschafft haben und ich das auch kann.	31	28	15	11	15	2,51
dass in dieser Klasse alle eine ähnliche Lebenssituation haben.	23	23	18	15	21	2,88
dass ich mich geändert habe und jetzt als Ältere ernsthafter lernen kann.	21	31	12	9	27	2,90
dass viele meiner Freunde oder in der Familie eine höhere Bildung haben.	16	22	15	25	22	3,15

Dem Leben eine Wende zu geben und eine Berufstätigkeit anzustreben war für die Mehrzahl der Frauen (90 von 96) die Hauptmotivation den Schulabschluss nachträglich anzustreben. Aber auch der Umstand, dass es eine muslimische Schule war, an der sie den zweiten Versuch unternahmen, gab ihnen den Mut zur Weiterbildung (MW: 2,04 /Rangplatz 4 von 9).

Um genauer zu erfragen, warum die Frauen in der Migrantinnenorganisation BFmF ihren Schulabschluss machen wollten, wurde dies noch einmal explizit gefragt.

Tabelle 54: Gründe für den Schulabschluss im BFmF (in Prozent)

Ich wollte im BFmF den Schulabschluss machen, ...	Sehr wichtig 1	Wichtig 2	Etwas wichtig 3	Nicht wichtig 4	Gar nicht wichtig 5	Arith. Mittel
weil ich gehört hatte, dass dort gut erklärt wird.	64	26	4	—	6	1,58
weil ich gehört hatte, dass man im BFmF richtig unterstützt wird.	68	21	2	1	8	1,60
weil ich dort mit Kopftuch akzeptiert wurde.	58	21	2	10	9	1,91
weil der Ruf der Schule unter Muslimen gut war.	52	21	10	2	15	2,03
weil dort reine Mädchen-/Frauenklassen waren.	40	32	8	12	8	2,12
weil ich dort die Gebetszeiten einhalten konnte.	37	28	13	11	11	2,31
weil es Halalessen gab.	41	22	15	9	13	2,31
weil es eine muslimische Schule war.	30	34	18	8	10	2,34
weil es dort andere muslimische Schülerinnen gab.	25	31	22	12	10	2,51
weil meine Freundin/Schwester den Schulabschluss im BFmF erfolgreich gemacht hat.	33	21	5	6	35	2,89
weil muslimische Lehrerinnen unterrichteten.	16	23	24	19	18	3,00
weil es Kinderbetreuung gab. (n = 30 mit kleinen Kindern)	28	10	2	13	47	3,41
weil ich nichts anderes machen konnte.	15	10	10	18	47	3,72
weil die TAS mich nicht aufgenommen hat.	6	—	—	6	88	4,70

Auf Rangplatz eins und zwei und damit am Bedeutendsten für die Wahl war die Aussage, dass dort „gut erklärt und richtig unterstützt“ wird. Bisher schulisch erfolglos gebliebene Musliminnen wurden motiviert im BFmF den Schulabschluss anzustreben, da der Erfolg der Maßnahme und die Tatsache, dass fast alle Teilnehmerinnen den Abschluss schafften, im muslimischen Umfeld Kölns bekannt wurde. Aber auch Diskriminierungen spielten eine große Rolle (Rang 3). Die hohe Zustimmung zu der Aussage „weil ich dort mit dem Kopftuch akzeptiert wurde“ verweist darauf, dass viele der Frauen Ablehnungen aufgrund des Kopftuchs in deutschen Schulen oder bei anderen Maßnahmeträgern erlebt hatten und es ihnen deshalb, trotz eigenem Bildungsbestreben, nicht möglich war, einen Schulabschluss zu erwerben. Auf Rang vier und fünf mit einer relativ hohen Zustimmung (2,03 und 2,12) stehen die Aussagen, dass „der Ruf des BFmF unter Muslimen gut war“ und „es reine Frauenklassen waren“. Dies zeigt, dass das BFmF große Akzeptanz bei den muslimischen Familien in Köln hatte und hat, auch wenn es sich um eine unabhängige Frauenorganisation handelt. Die

Tatsache, dass die Leiterinnen und Verantwortlichen der Institution selbst praktizierende sunnitische Musliminnen sind, verhalf zu diesem Vertrauen. Zudem identifizierten sich die Teilnehmerinnen mit der Institution (der eigene Erfolg unterstützte quasi auch den Erfolg der muslimischen Frauen-Institution), wodurch die Frauen besonders anstrengungsbereit waren. Die religiösen Gegebenheiten der Institution, wie die Möglichkeit des Gebets oder das Halalessen rangieren im mittleren Bereich mit Rang sechs bis acht, waren also für die Wahl des Lernorts BFmF weniger ausschlaggebend.

Nicht wichtig hingegen war den Befragten, dass muslimische Lehrerinnen unterrichteten¹⁹⁶. Die Atmosphäre der Institution bzw. die Freiheit, die Religion in der Institution leben zu dürfen (Akzeptanz des Kopftuch und Gebetsmöglichkeit) ist den Befragten wichtiger.

Auf den letzten Rängen stehen die Kinderbetreuung (dennoch immerhin für 38 Prozent der Mütter sehr wichtig/wichtig, d.h. ohne die vor Ort organisierte Kinderbetreuung hätten sie den Schulabschluss nicht machen können) und „weil ich nichts anderes machen konnte“. Mit einem Wert von durchschnittlich 3,72 ist diese Aussage nicht zutreffend, d.h. die Frauen haben sich bewusst zu dieser Bildungsmaßnahme entschieden und sie selbstbestimmt ausgewählt. Sie wurden nicht vom Jobcenter oder einer anderen Institution aufgefordert daran teilzunehmen, sondern es war ihre eigene Entscheidung. Hieraus erwuchs sicherlich auch ein großer Teil der Lernmotivation und des Erfolgs der Schulabschlüsse.

Weiter wurde gefragt, wer den ehemals bildungsfernen Frauen den Rat gegeben und sie unterstützt habe an dem Schulabschlusskurs teilzunehmen. 76 Prozent der Befragten hatten eine Empfehlung zu dieser Bildungsmaßnahme erhalten und diese Empfehlung war für fast alle (95%) sehr wichtig/wichtig. Die wichtigsten Beraterinnen waren mit 24 Prozent die Freundinnen, mit 22 Prozent die Eltern, mit 13 Prozent die Geschwister und mit 23 Prozent Mitarbeiterinnen des BFmF, die als Mitglieder einer Vielzahl muslimischer Vereine in Köln als Multiplikatorinnen der Bildungsangebote fungieren, wodurch ein breiter Zugang in die muslimischen Gemeinschaften Kölns erreicht wird. Nur drei Prozent erhielten von Berater/innen der Mehrheitsgesellschaft¹⁹⁷ die Empfehlung im BFmF den Schulabschluss abzulegen. Der überwiegende Teil der Bildungsempfehlungen stammte aus der Familie und dem Freundeskreis bzw. aus dem muslimischen Umfeld. 70 Prozent der Frauen gaben zudem an, durch Bildungsvorbilder des eigenethnischen Umfelds zur weiteren Bildung motiviert worden zu sein.

¹⁹⁶ Seit 2008 unterrichteten eine muslimische und eine nicht muslimische Lehrerin gemeinsam.

¹⁹⁷ Es gab einige Fälle, in denen Teilnehmerinnen über das Jobcenter empfohlen wurden, sowie eine Teilnehmerin, die über das Handwerkerinnenhaus Köln zum BFmF kam.

2.2.3.4 Wahrnehmung von Veränderungen durch die Teilnahme am Unterricht im BfMf und durch den Erwerb des Schulabschlusses

Eine weitere Frage sollte den Wert des Schulabschlusses für das Leben der Frauen rückblickend einschätzen: „Wäre dein Leben rückblickend anders verlaufen, wenn du den Abschluss nicht gemacht hättest“. Die Teilnehmerinnen sollten drei Nennungen aus einem Katalog von Vorgaben ankreuzen. Die erste Nennung wurde dreifach, die zweite doppelt und die dritte einfach gewertet, um eine Hierarchie der Aussagen zu erhalten.

Tabelle 55: Wäre dein Leben ohne Schulabschluss anders verlaufen?

Rang		1. Nennung	2. Nennung	3. Nennung	Insgesamt
1	Ich hätte weniger Selbstbewusstsein.	38 = 114	15 = 30		144
2	Ich wäre unselbständiger.	30 = 90			90
3	Ich wäre unzufriedener.	5 = 10	29 = 58	17	85
4	Ich hätte keine Berufsausbildung.	15 = 45	11 = 22	4	71
5	Ich könnte meine Kinder nicht so gut im deutschen Umfeld erziehen.		2 = 4	28	32
6	Ich wäre abhängiger von anderen.	1 = 3	9 = 18	2	23
7	Ich wäre ungebildeter.		3 = 6	14	20
8	Ich würde weniger verstehen.		4 = 8	6	14
9	Ich hätte weniger Anerkennung.	2 = 6	2 = 4	3	13
10	Ich wäre ein ganz anderer Mensch.		6 = 12	1	13
11	Ich hätte weniger Geld.		2 = 4	1	5

Der Schulabschluss hat das Selbstbewusstsein der Frauen gestärkt und sie selbstständiger und emanzipierter gemacht. Dies wird durch die beiden ersten Ränge verdeutlicht. Die Befragten nehmen zudem an, dass sie ohne den Schulabschluss (und die hierdurch mögliche weitere Bildung bzw. Berufsausbildung) unzufriedener mit ihrem Leben wären. Außerdem führen sie als viert wichtigsten Punkt an, hätten sie ohne den Schulabschluss keine Berufsausbildung, die für sie einen hohen Wert besitzt. Den Müttern unter den Befragten ist es zudem ein besonderes Anliegen, durch die eigene Schulbildung ihre Kinder im deutschen Umfeld besser erziehen zu können.

Neben der Umsetzung in Beruf und Arbeit ist es für die Nachhaltigkeit von Bildung ein wichtiger Indikator, ob eine positive Grundhaltung zum Lernen initiiert werden konnte. Der überwiegende Teil der Befragten ist Mutter, so dass eine solche positive Haltung zum Lernen

Einfluss auf die folgende Generation hat. Um die Einstellungen der Teilnehmerinnen bezüglich des Lernens zu erfahren bzw. zu erfragen, ob die gemachte Lernerfahrung die Einstellung zum Lernen verändert hat, wurden Aussagen vorgegeben, von denen höchstens drei ausgewählt werden sollten. Die Befragten kreuzten insgesamt 273 Aussagen an. Die erste Nennung wurde dreifach, die zweite doppelt und die dritte einfach gewertet, um eine Hierarchie der Aussagen zu erhalten.

Tabelle 56: Einstellungen der Frauen zum Lernen

Rang		1. Nennung	2. Nennung	3. Nennung	Insgesamt
1	Lernen ist wichtig im Leben	58 = 174			174
2	Ich bin offener geworden	13 = 39	12 = 24		63
3	Ich verstehe vieles besser	6 = 18	21 = 42	3	63
4	Lernen macht selbstbewusst	2 = 6	9 = 27	18	51
5	Lernen bringt Erfolg	3 = 9	11 = 22	17	48
6	Ich versuche meinen Kindern eine positive Einstellung zum Lernen zu vermitteln		14 = 28	17	45
7	Ich habe keine Angst mehr vor Lernsituationen	4 = 12	12 = 24	3	39
8	Lernen gehört zum Leben		2 = 4	24	28
9	Ich bin an gesellschaftlichen Dingen interessierter	6 = 18	3 = 6	3	27
10	Man sollte soviel wie möglich lernen	2 = 6	10 = 20		26

Auf Rang eins mit großem Abstand nennen die Befragten die Aussage „Lernen ist wichtig im Leben“. Die Motivation zu lebenslangem Lernen und zur Weitergabe dieser positiven Grundhaltung zum Lernen wurde gelegt. Dass die Befragten, die aus einem bildungsfernen Elternhaus stammen, dem Lernen heute eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit und der Möglichkeit der gesellschaftlichen Partizipation einräumen, wird an der Hierarchie der Auswahl der weiteren Statements deutlich.

In der Beantwortung der Frage zum intergenerativen Unterschied des eigenen Erziehungsverhaltens zu dem der Eltern wird deutlich, dass die Befragten mehr Wert auf Bildung legen, den Schulerfolg der Kinder mehr kontrollieren, die Kinder mehr unterstützen, ihnen bei den Hausaufgaben helfen und sie mehr Wert auf die deutsche Sprache legen. Auch diese Bewertungen bestätigen die bisher herausgearbeiteten intergenerativen Veränderungen bezüglich der Werte und des Erziehungsverhaltens.

Tabelle 57: Veränderung des Erziehungsverhaltens in Bezug auf Bildung (n = 88¹⁹⁸)

Worin unterscheidet sich deine Erziehung am meisten von der deiner Eltern	Angekreuzt Zustimmung	Nicht angekreuzt
Ich lege mehr Wert auf Bildung	71	17
Ich kontrolliere mehr den Schulerfolg meiner Kinder	67	21
Ich unterstütze meine Kinder mehr	66	22
Ich helfe ihnen mehr bei den Hausaufgaben	66	22
Ich lege mehr Wert auf die deutsche Sprache	64	24
Ich lege mehr Wert auf gute Kontakte zu Lehrer/innen	59	29
Ich lege mehr Wert auf bildende Freizeitaktivitäten	57	31
Ich bin eher bereit Geld für den Schulerfolg meiner Kinder auszugeben (z.B. Nachhilfe)	55	33
Ich lege mehr Wert auf die türkische Sprache	48	40
Ich achte mehr auf die Freunde meiner Kinder	47	41
Ich lege mehr Wert auf die Religion	41	47
Ich lasse meinen Kindern mehr Freiheit	35	53

Da die Teilnehmerinnen überwiegend schlechte Lernerfahrungen in der Kindheit gemacht hatten, war auch das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestört¹⁹⁹. Um festzustellen, in wieweit die Lernerfahrungen im BFmF bzw. die Methode des erfolgsorientierten Lernens zu einem Aufbau einer überdauernden Lernmotivation führte, wurden die Teilnehmerinnen gefragt, ob sich ihr Selbstbewusstsein in Bezug auf Lernen vor, während und nach dem Abschluss sowie heute verändert hat.

¹⁹⁸ Diese Fragen wurden von 88 Frauen beantwortet, 8 machten hierzu keine Angaben.

¹⁹⁹ Hierauf war der Unterricht im BFmF besonders ausgerichtet. Durch die sehr kleinschrittigen Erklärungen und die erfolgsorientierten wöchentlichen Tests wurde durch die stetigen positiven Rückmeldungen das geschwächte Selbstwertgefühl in Bezug auf die eigene Lernleistungsfähigkeit wieder aufgebaut.

Tabelle 58: Selbsteinschätzung/Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit (n = 96) (in Prozent)

Wie war dein Selbstvertrauen in Bezug auf Lernen ...	Ich kann sehr gut lernen 1	2	3	4	Ich kann gar nicht gut lernen 5	Arith. Mittel
vor dem Schulbesuch im BFmF?	24	27	24	15	10	2,62
während des Schulbesuchs im BFmF?	55	39	6			1,51
nach dem geschafften Abschluss?	66	34				1,34
Wie ist es heute?	51	38	11			1,60

Es ist eine deutliche Steigerung des Selbstbewusstseins der Migrantinnen in Bezug auf Lernen festzustellen. Vor dem Abschluss hatte die Hälfte der befragten Frauen eher eine negative Einschätzung die eigene Lernfähigkeit betreffend im Vergleich zu keiner der Frauen, die dies nach dem Abschluss angibt. Alle sagen nun, dass sie sehr gut/gut lernen können.

Auch zum Befragungszeitpunkt, z.T. viele Jahre nach dem Abschluss, hat sich diese positive Sicht auf das Lernen erhalten. Mehrheitlich geben die Frauen an sehr gut/gut lernen zu können, so dass eine nachhaltige positive Einstellung zum Lernen gelegt wurde.

Die Frauen wurden abschließend befragt, als wie wichtig sie rückblickend den nachträglich erworbenen Schulabschluss für ihr Leben einstufen. 91 Prozent kreuzen hier die Stufe eins „sehr wichtig“ an, weitere acht Prozent die zweite Stufe „wichtig“. Festzuhalten bleibt, dass fast alle befragten Migrantinnen dem nachträglich erworbenen Schulabschluss eine zentrale Bedeutung für ihren weiteren Lebensweg einräumen.

2.2.4 Das Wertesystem der religiösen sunnitischen Musliminnen türkischer Herkunft (als Unterstützung von Lernerfolgen)

Als Besonderheit der Untersuchungsgruppe wurde belegt, dass es sich um religiöse sunnitische Musliminnen handelt, die ebenso religiösen türkischen Migrantenfamilien entstammen. Hierdurch ist es möglich, zusätzlich zu den Umständen des Bildungserfolgs Aussagen zum Wertesystem dieser Gruppe vorzunehmen und intergenerative Veränderungen der Wertevorstellungen, die auch durch den Bildungserfolg angestoßen wurden, aufzuzeigen.

Um die Werte und Einstellungen der Frauen zu erheben und eine intergenerationale Veränderung aufzuzeigen, wurde ein Fragenkatalog von 29 Fragen viermal für die folgenden Bezüge eingesetzt:

- Als allgemeine Wertevorstellung zum Zeitpunkt der Befragung,
- in Bezug auf die Wertevorstellungen bezüglich der eigenen Kinder,

- rückblickend auf die eigenen Einstellungen zum Zeitpunkt des Schulbesuchs,
- als Angabe der Wertevorstellungen der eigenen Eltern durch die Teilnehmerinnen.

Jede Variable wurde auf einer fünfstufigen Skala bewertet.

Die Antworten werden nach den Bereichen ethnische Verortung, Bewertung von Bildung/Bildungsorientierung, Familie und Glück sowie Arbeit, Beruf und Emanzipation ausgewertet.

2.2.4.1 Ethnische Verortung

Um das Zugehörigkeitsgefühl zum türkischen und zum deutschen Umfeld sowie die Einschätzung der Bedeutung der beiden Bezugfelder zu erfassen, wurde die Bewertung folgender sechs Fragen erhoben:

- Im türkischen Umfeld/ Familie geachtet sein,
- im deutschen Umfeld geachtet sein,
- mich als Türkin fühlen,
- mich als Deutsche fühlen,
- mich in beiden Ländern zu Hause fühlen,
- beide Sprachen gut können.

Zum Zeitpunkt des Kursbesuchs war es über der Hälfte der Befragten (55%) „sehr wichtig/wichtig“ im türkischen Umfeld anerkannt zu sein. Ca. einem Viertel (23%) war es aber auch „nicht wichtig/gar nicht wichtig“ Ansehen im eigenethnischen Milieu zu besitzen. Im Gegensatz dazu ist die Bedeutung des Ansehens in der türkischen Gemeinschaft aktuell gestiegen. Aktuell bewerten drei Viertel der Frauen (73%) die Bedeutung des Ansehens im türkischen Umfeld als „sehr wichtig/wichtig“ und nur noch acht Prozent als „nicht wichtig/gar nicht wichtig“. Im Laufe der Jahre hat sich die Bedeutung des ethnischen Umfelds also verstärkt²⁰⁰. Die Eltern der Befragten scheinen dem türkischen Umfeld eine noch bedeutendere Rolle zugerechnet zu haben. Für insgesamt 87 Prozent hatte hiernach das Ansehen in diesem Bezugsfeld aus der Sicht der befragten Töchter eine sehr wichtige/wichtige Bedeutung. Hervorzuheben ist zudem, dass die Mütter unter den Teilnehmerinnen die Wichtigkeit des Ansehens im eigenethnischen Milieu in Bezug auf ihre eigenen Kinder sehr hoch und höher als für sich selbst einschätzen. Für 44 Prozent der Frauen

²⁰⁰ Diese These wird durch die Ergebnisse der neun vorgestellten Studien (Kapitel 1.2) bestätigt, da im Laufe des Bildungsaufstiegs besonders das eigenethnische Milieu und die Familie als unterstützend wahrgenommen werden, wohingegen diese Unterstützung vom deutschen Umfeld häufig fehlt. Hierdurch steigt die Bedeutung des türkischen Umfelds im Laufe der Entwicklung vom Jugendlichen zum Erwachsenen, geprägt durch die Erlebnisse im gesellschaftlichen Umfeld.

ist es sehr wichtig, dass die Kinder im türkischen Umfeld angesehen sind, im Vergleich zu 32 Prozent, die das für sich selbst angeben.

Aber auch dem „Ansehen im deutschen Umfeld“ rechnen 70 Prozent der Befragten eine sehr wichtige/wichtige Bedeutung zu und nur vier Prozent meinen, dass die Achtung im deutschen Umfeld nicht wichtig/gar nicht wichtig sei. Noch wichtiger schätzen die Befragten das deutsche Bezugsfeld für ihre Kinder ein. 41 Prozent geben an, dass das Ansehen im deutschen Umfeld für ihre Kinder sehr wichtig ist. Auch hier liegt der Wert deutlich über der Bewertung für sich selbst (28%). Beide Bezugswelten bewerten die Frauen sowohl für ihre Kinder als auch aktuell und rückblickend fast gleich bzw. die Wichtigkeit des türkischen Umfelds wird nur sehr geringfügig höher angegeben. Lediglich in Bezug auf ihre Eltern unterscheiden die Befragten. Den Eltern war das Ansehen im eigenethnischen Milieu doppelt so häufig sehr wichtig (43%) wie das des deutschen Umfeldes (22%). Die Anerkennung im türkischen Milieu ist nur fünf Prozent der Eltern nicht wichtig/gar nicht wichtig, wohingegen dies 26 Prozent für das deutsche Umfeld angeben.

Im Vergleich der Einstufungen der Bereiche der ethnischen Verordnung anhand der Werte des arithmetischen Mittels fallen insbesondere die hohen Werte für den Bereich „sich deutsch fühlen“ auf. Obwohl die Migrantinnen das Ansehen im deutschen Umfeld, die deutsche Sprache und ein „sich Zuhause fühlen“ in Deutschland als sehr wichtig einschätzen und überwiegend nur die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, fühlen sich viele nicht deutsch²⁰¹. Das nationale Zugehörigkeitsgefühl zum Türkischen steht im Gegensatz dazu. In allen vier Feldern liegen die Durchschnittswerte niedrig zwischen 2,17 und 1,77. Der Identität als Türkin kommt also sowohl für die Zeit der Teilnahme am Kurs als auch zum aktuellen Zeitpunkt eine hohe Bedeutung zu. Auch hier bewerten die Frauen die Wichtigkeit für ihre Kinder etwas höher als für sich selbst. Die Bedeutung des eigenethnischen Milieus scheint im Laufe des Lebens in Deutschland zu steigen bzw. an Wichtigkeit zu gewinnen, wenn die Frauen in (Erziehungs-)Verantwortung stehen.

²⁰¹ Die Sicherheit ihres Status in Deutschland scheint nicht ausreichend, um die türkische Identität aufzugeben. Es kann zudem vermutet werden, dass auch ein Zurücknehmen des eigenen Anspruchs aufgrund erfahrener Diskriminierungen eine Rolle spielt, da die deutsche Gesellschaft durch das Festschreiben des Migrantenstatus bis in die dritte Generation das Gefühl „deutsch zu sein“ verhindert.

Tabelle 59: Ethnische Verortung - Vergleich der Mittelwerte

	Ansehen im türkischen Umfeld	Ansehen im deutschen Umfeld	Wichtigkeit sich türkisch zu fühlen	Wichtigkeit sich deutsch zu fühlen	Zuhause fühlen in beiden Ländern	Beide Sprachen gut beherrschen
Aktuell	2,06	2,08	2,11	3,38	1,33	1,12
Kinder	1,95	1,98	1,98	3,10	1,31	1,1
Rückblickend	2,45	2,49	2,17	3,33	1,88	1,35
Eltern	1,77	2,60	1,77	3,74	2,11	1,66

Ebenfalls auffallend sind die niedrigen Mittelwerte, die die Wichtigkeit der Bilingualität erhalten. Selbst die Eltern geben ihr die höchste Bedeutung aller Variablen (1,66). Die gute Beherrschung sowohl der deutschen als auch der türkischen Sprache erhält von den Befragten die höchste Bewertung, sowohl für sich selbst (1,12), als auch für die eigenen Kinder (1,1). Die zweithöchste Zustimmung erhält die Bikulturalität. Es ist den Frauen sehr wichtig, sich in beiden Ländern zu Hause zu fühlen. Die Bedeutung der Bikulturalität ist zudem im Verlaufe des Lebens gestiegen. Rückblickend schätzten die Frauen deren Bedeutung zwar auch mit einem Durchschnittswert von 1,88 relativ hoch ein, aber die aktuelle Einschätzung der Bedeutung ist doch deutlich höher (1,33).

Dass die Teilnehmerinnen sich selbst eher ethnisch binational verorten als „türkisch“ oder „deutsch“, geht aus den gleich hohen Werten der Variablen „Wichtigkeit des Ansehens im türkischen Umfeld“ (2,06) und des „Ansehens im deutschen Umfeld“ (2,08) hervor sowie aus der sehr hohen Einstufung der Wertigkeit der Bilingualität/Bikulturalität mit Mittelwerten von 1,12 und 1,33. Die Wichtigkeit des Ansehens im türkischen und deutschen Umfeld bewerten die Frauen als gleich wichtig, sowohl für sich selbst aktuell und rückblickend, als auch für ihre Kinder.

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass die befragten Frauen die eigene Bilingualität und Bikulturalität als Bereicherung und Wert erleben²⁰², die, wie aus den Ergebnissen hervorgeht, auch den Kindern ermöglicht und vermittelt werden soll. Die Mütter unter den Befragten verfolgen die Entwicklung einer zusätzlichen türkischen Identität der Kinder im deutschen Umfeld als wichtiges Erziehungsziel. Es konnte aber ein deutlicher Generationenunterschied in Bezug auf die Bedeutung des deutschen Umfelds zwischen den Eltern der Befragten und den Frauen festgestellt werden. Die Elterngeneration war nach der

²⁰² Wie Tarek Badawias Studie: „Der dritte Stuhl“ bereits 2002 feststellte, ist es für die meisten Menschen mit Migrationshintergrund erstrebenswert, sich in beiden Bezugswelten gleichermaßen auszukennen und zurecht zu finden. Bilingualität und Bikulturalität wird als Chance und Wert begriffen.

Einschätzung der befragten Frauen hauptsächlich am türkischen Bezugsfeld orientiert, wohingegen sie selbst sich beiden Bezugswelten zugehörig fühlen. Hier hat also eine deutliche intergenerative Verschiebung stattgefunden. Das überwiegend ausschließlich türkische Bezugsfeld der Elterngeneration wurde zugunsten einer gleichwertigen Bewertung des deutschen und türkischen Umfelds bei der zweiten Generation (der hier befragten Frauen) aufgegeben. Ob in der dritten Generation das deutsche Bezugsfeld eine größere Wertigkeit erlangt, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht geprüft werden. Festgehalten werden kann aber, dass die befragten Mütter mit ihrer Erziehung Bilingualität und Bikulturalität ihrer Kinder anstreben.

2.2.4.2 Bildungsorientierung und sozialer Status

Ein weiterer wichtiger Bereich im Wertesystem der Frauen ist die Einstellung zur Bildung und deren Bedeutung für den sozialen Status. Hierzu wurden folgende Fragen für die jeweiligen vier unterschiedlichen Bezugsfelder gestellt, die nach Wichtigkeit im eigenen Wertesystem auf einer fünfstufigen Skala bewertet wurden:

Wie wichtig ist es ...

- einen gebildeten Ehemann zu heiraten,
- gut in der Schule zu sein,
- soviel wie möglich zu lernen,
- möglichst Abitur zu machen,
- einen guten Schulabschluss zu haben,
- gebildet zu sein,
- einen interessanten Beruf zu haben,
- beide Sprachen gut zu können?

"Einen gebildeten Ehemann zu heiraten" ist den Frauen zwar wichtig, aber nicht so sehr wie andere Werte. Auch die Eltern bewerten diese Aussage im mittleren/unteren Bereich der Durchschnittswerte. Die Bewertungen liegen aber für die Frauen selbst und ihre Kinder doch deutlich höher, als für die Teilnehmerinnen damals zum Zeitpunkt des Schulabschlusses und wie sie es für die Eltern angeben. Die bildungsbezogenen Aussagen werden von den Frauen fast identisch hoch bewertet. Sie schreiben der schulischen Bildung eine sehr hohe Wichtigkeit sowohl für die eigenen Kinder als auch für sich selbst zu und auch die Elterngeneration maß der (schulischen) Bildung bereits einen hohen Wert bei. Obwohl die Befragten in der deutschen Schule überwiegend erfolglos waren, stufen die Befragten und ihre Eltern alle bildungsbezogenen Werte sehr hoch ein. Das Abitur ist aber sowohl für die

Eltern der Frauen als auch für sie selbst kein mögliches Ziel, für ihre Kinder hingegen ist es hoch bewertet (1,21). Für die dritte Generation haben sich die Bildungsziele des bildungsfernen Migrantenmilieus verändert, die Mütter streben das Abitur als höchstes Bildungsziel für die eigenen Kinder an und fordern es ein. „Ein interessanter Beruf“ ist aber weder für die Eltern noch für die Frauen und Kinder hoch bewertet.

Tabelle 60: Wertigkeit von Bildung im Wertesystem der Befragten im Vergleich (arithmetisches Mittel)

Wertevorstellung	Zeitpunkt der Befragung n = 96	Eigene Kinder n = 78	Zeitpunkt des Schulbesuchs n = 96	Eltern der Frauen n = 90
Einen gebildeten Ehemann heiraten	1,69	1,70	2,64	2,51
Gut in der Schule sein	1,37	1,13	1,45	1,95
Soviel wie möglich lernen	1,34	1,12	1,55	1,98
Einen guten Schulabschluss haben	1,27	1,11	1,41	1,96
Gebildet sein	1,40	1,15	1,66	1,85
Möglichst Abitur machen	1,79	1,21	2,31	2,71
Einen interessanten Beruf haben	1,91	1,80	2,03	2,67
Beide Sprachen gut können	1,12	1,10	1,35	1,65

Zur Einschätzung der Wichtigkeit des sozialen Status und Ansehens wurden ebenfalls fünf Fragen gestellt. Zwei davon „Wichtigkeit des Ansehens im türkischen Umfeld“ und „Wichtigkeit des Ansehens im deutschen Umfeld“ wurden bereits unter Punkt ethnische Verortung dargestellt, mit dem Ergebnis, dass für die Eltern das Ansehen im türkischen Umfeld sehr wichtig (1,77) und das im deutschen Umfeld nicht so wichtig (2,60), für die befragten Frauen aber ein Ansehen in beiden Bezugswelten gleich wichtig (2,06) war. Weitere Items zur Erfragung der Wichtigkeit von Ansehen/ Status waren:

- Durch ein Studium hoch angesehen sein,
- unabhängig von Sozialleistungen sein,
- beruflich erfolgreich sein.

Der Erwerb von gesellschaftlichem Status durch ein Studium stellte weder für die Eltern der Befragten noch für sie selbst einen besonderen Wert dar, hingegen sehr wohl in Bezug auf die eigenen Kinder. Ein beruflicher Erfolg ist den Frauen zu 95 Prozent ein sehr wichtiges/wichtiges Ziel, für ihre Kinder liegt die Bewertung noch höher mit 97 Prozent. Auch hier sind es ca. 20 Prozent der Eltern der Befragten, denen der berufliche Erfolg ihrer

Töchter nicht wichtig war, aber auch bereits 68 Prozent, die einen beruflichen Erfolg für ihre Töchter als wichtigen Wert ansahen.

Tabelle 61: Wertigkeit von sozialem Status im Wertesystem der Befragten (arithmetisches Mittel)

Wertevorstellung	Zeitpunkt der Befragung n = 96	Eigene Kinder n = 78	Zeitpunkt des Schulbesuchs n = 96	Eltern der Frauen n = 90
Durch ein Studium hoch angesehen zu sein	2,80	2,09	2,83	2,95
Unabhängig von Sozialleistungen sein	1,35	1,31	1,94	2,20
Beruflich erfolgreich sein	1,40	1,25	1,71	2,23

Die Unabhängigkeit von Sozialleistungen erreicht für alle Bezugssysteme die niedrigsten Mittelwerte und stellt somit für alle einen wichtigen Wert dar.

Ein hoher gesellschaftlicher Status, z.B. durch ein Studium, motiviert die Frauen aber nicht zu Bildungsanstrengungen, es geht ihnen mehr um die Verwirklichung eigener Interessen, um erfüllte Berufstätigkeit, Unabhängigkeit von staatlichen Leistungen, Selbstverwirklichung und gute (Berufs-)Bildung als Wert.

2.2.4.3 Wertevorstellungen zu Familie und Glück

Folgende Wertigkeiten werden zu diesem Bereich gefasst:

- Heiraten und eine Familie gründen,
- Kinder haben,
- glücklich sein,
- arbeiten können.

Über 80 Prozent der Frauen finden es sehr wichtig/wichtig, zu heiraten und eine Familie zu gründen und wünschen sich dies auch für ihre Kinder. Zum Zeitpunkt des Schulbesuchs war ihnen die Familiengründung aber nicht wichtig und dies geben die Frauen auch für ihre Eltern an, da zu diesem Zeitpunkt der Schulabschluss, d.h. die Bildung, im Fokus stand.

In etwa die gleichen Angaben wurden für die Wichtigkeit „Kinder zu haben“ gegeben. Hervorzuheben ist, dass die Frauen für ihre Kinder einen niedrigeren Wert wählen als für sich selbst, d.h. familialistische Werte rücken zugunsten anderer intergenerativ in den Hintergrund. Die unerwartet niedrigere Zustimmung zum Zeitpunkt der Befragung, sowohl für die Frauen (43%) als auch für deren Eltern (58%), erklärt sich aus der Situation zum Zeitpunkt des Schulabschlusses. Ein großer Teil der Teilnehmerinnen (ca. 60%) lebte während des Schulabschlusskurses noch zu Hause bei den Eltern. Sowohl die Eltern als auch die Befragten

wollten die Chance nutzen in reinen Mädchenklassen in einem muslimischen Umfeld den nachträglichen Schulabschluss erwerben zu können, so dass die Familiengründung während des Schulbesuchs im BFmF weder für die Befragten noch für die Eltern wichtig war.

Hervorzuheben ist die besonders hohe Bewertung des individuellen Glücks. In muslimischen Migrantenfamilien werden eher familialistische Werte erwartet, als ein Streben nach individuellem Glück. Die Wertevorstellungen der Elterngenerationen entsprechen dieser Annahme noch in Ansätzen, da „glücklich sein“ fast 20 Prozent von ihnen „gar nicht/nicht wichtig“ war. Aber selbst die Elterngeneration schätzt diesen Wert nach Ansicht der befragten Töchter bereits zu 68 Prozent als sehr wichtig/wichtig ein. Dennoch ist ein großer intergenerativer Unterschied zwischen den Frauen und ihren Eltern festzustellen. Alle Frauen geben an, dass für sie das „glücklich sein“ sowohl für sich selbst als auch für ihre Kinder ein sehr wichtiger Wert ist, mit einem Mittelwert von 1,02 für die Kinder erreicht diese Aussage die höchste Zustimmung bei allen Bewertungen insgesamt. Bei diesen Werten wird eine Angleichung an das Wertesystem des deutschen Umfelds vermutet, obwohl Vergleichswerte hierzu nicht vorliegen.

Tabelle 62: Werte zu sozialen Bezügen (arithmetisches Mittel)

Wertevorstellung	Zeitpunkt der Befragung n = 96	Eigene Kinder n = 78	Zeitpunkt des Schulbesuchs n = 96	Eltern der Frauen n = 90
Heiraten und eine Familie gründen	1,85	1,85	3,14	2,76
Kinder haben	1,81	2,02	2,91	2,53
Glücklich sein	1,11	1,02	1,21	2,23

2.2.4.4 Arbeit, Beruf und Emanzipation im Wertesystem der befragten Musliminnen

Durch den Erwerb eines grundlegenden Bildungsabschlusses wird erst eine gleichberechtigte Partizipation durch Berufsausbildung und Arbeit ermöglicht und hierdurch Emanzipation. Es ist von Interesse festzustellen, inwieweit die vorliegende Gruppe religiöser muslimischer Frauen türkischer Herkunft eine solche Teilhabe und Emanzipation anstrebt. Es wurden sechs Fragen zum Wertesystem diesem Bereich zugeordnet:

- Auf eigenen Füßen stehen,
- eine gute Berufsausbildung haben,
- eigenes Geld verdienen,

- meine Interessen im Leben verwirklichen,
- durch einen Beruf unabhängig sein,
- arbeiten können.

"Auf eigenen Füßen zu stehen" ist den Frauen zum Befragungszeitpunkt zu 91 Prozent sehr wichtig und zu 99 Prozent ist ihnen ihre Selbständigkeit und Unabhängigkeit ein sehr wichtiger/wichtiger Wert. Zum Zeitpunkt des Schulbesuchs sah diese Bewertung noch anders aus und glich mehr den Vorstellungen der Elterngeneration. 20 Prozent der Eltern fanden Selbständigkeit als Wert nicht erstrebenswert. Dennoch muss festgehalten werden, dass selbst die Eltern, als religiös praktizierende türkische Migrantenfamilien der ersten Generation, bereits die Selbständigkeit ihrer Töchter zu 68 Prozent sehr wichtig/wichtig einschätzten und sie dem entsprechend in dem Bestreben nach Selbständigkeit auch unterstützten.

Tabelle 63: Wertevorstellungen zu Arbeit und Emanzipation im Vergleich (arithmetisches Mittel)

Wertevorstellung	Zeitpunkt der Befragung n = 96	Eigene Kinder n = 78	Zeitpunkt des Schulbesuchs n = 96	Eltern der Frauen n = 90
Auf eigenen Füßen stehen	1,10	--- ²⁰³	1,59	2,17
Eine gute Berufsausbildung haben	1,28	1,23	1,71	2,19
Durch einen Beruf unabhängig sein	1,78	1,49	1,84	2,58
Eigenes Geld verdienen	1,48	1,32	1,68	2,59
Eigene Interessen im Leben verwirklichen	1,35	1,25	1,62	2,11
Arbeiten können	1,41	1,24	1,73	2,41

Auch eine gute Berufsausbildung bewerten fast alle Frauen für sich selbst und für ihre Kinder als hohen Wert. Für jedes fünfte Elternpaar war eine gute Berufsausbildung der Töchter zwar noch nicht wichtig, aber zwei Drittel der Eltern maßen ihr bereits einen hohen Wert bei, was unter Berücksichtigung des geringqualifizierten Arbeitermilieus der türkischen Migrantenfamilien bedeutsam ist²⁰⁴. Das gleiche Ergebnis liegt für die Aussage „durch einen Beruf unabhängig sein“ vor. Die Töchter geben auch hier an, dass diese Unabhängigkeit für mehr als die Hälfte der Elterngeneration (57%) bereits einen hohen Wert darstellte. Die

²⁰³ Diese Frage wurde nur für die Frauen selbst gestellt.

²⁰⁴ Das ist vor dem Hintergrund, dass mehr als 50 Prozent der Männer und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund im Alter von 30-35 Jahren nach aktuellen Zahlen keine Berufsausbildung absolvieren konnten, eine große Diskrepanz.

Unabhängigkeit durch einen Beruf ist im Vergleich zur „guten Berufsausbildung“ (1,28) allerdings etwas niedriger bewertet (1,78). Die Bildung und Ausbildung ist den Frauen also noch wichtiger, als die Unabhängigkeit durch den Beruf. Dennoch sind über drei Viertel der Frauen für sich selbst und insbesondere sind sie zu 91 Prozent für ihre Kinder davon überzeugt, dass es sehr wichtig/wichtig ist, durch einen Beruf unabhängig zu sein.

Die Führung eines unabhängigen Lebens wird auch durch das Verdienen von eigenem Geld ermöglicht. Die Zustimmung zu diesem Wert ist ebenfalls hoch, sowohl für die eigenen Kinder (1,32), als auch für die Befragten selbst (1,48). Für die Eltern geben die Befragten an, dass es einem Drittel von ihnen gar nicht wichtig war, dass ihre Töchter durch das Verdienen von eigenem Geld unabhängig sind, aber doppelt so vielen war es auch wichtig. Den muslimischen türkischen Eltern der Frauen war es auch wichtig, dass ihre Töchter ihre Interessen im Leben verwirklichen. Für 71 Prozent der Eltern wird dieser Wert als sehr wichtig/wichtig eingestuft. Hier sind es lediglich 11 Prozent, die es gar nicht/ nicht wichtig finden, dass ihre Töchter ihre Interessen im Leben verwirklichen. Für die Frauen selbst ist dieser Wert zu 96 Prozent und für ihre Kinder zu 99 Prozent als besonders wichtig bewertet.

Die Befragten sind selbstbewusste Frauen, denen es wichtig ist, auf eigenen Füßen zu stehen, durch eine gute Berufsausbildung unabhängig zu sein und ihr eigenes Geld zu verdienen. Insbesondere die Selbständigkeit und die gute Berufsausbildung erhalten die höchste Zustimmungen von fast allen befragten Frauen. Die Unabhängigkeit wird aber nicht von allen in Zusammenhang mit Berufstätigkeit gebracht, sondern die (Berufsaus-)Bildung ist ihnen wichtiger. Für die Frauen ist es zudem eine Selbstverständlichkeit, ihre eigenen Interessen im Leben zu verwirklichen und drei Viertel von ihnen wurden diesbezüglich bereits von ihren Eltern unterstützt. Die hohe Wertigkeit, die für die Frauen ein unabhängiges selbstbestimmtes Leben hat, wird auch daran deutlich, dass die Mütter unter ihnen noch höhere Bewertungen für diese Items für ihre Kinder abgeben. Fast hundertprozentige Zustimmung geben sie der Wichtigkeit, dass die Kinder ihre eigenen Interessen verwirklichen, eine gute Berufsausbildung absolvieren und hierdurch Unabhängigkeit erlangen.

Auch die Ergebnisse für die Elterngeneration stehen im Widerspruch zum herkömmlichen Bild, das von muslimischen bildungsfernen Migranteneltern gezeichnet wird. Zwar sind für ca. 20-30 Prozent der Eltern die erfragten emanzipatorischen Werte nicht von Bedeutung, für alle Items gab es aber eine Zustimmung von ca. zwei Drittel der Eltern, die es sehr wichtig/wichtig fanden, dass ihre Töchter ein selbständiges erfülltes Leben führen und

Unabhängigkeit durch das Verdienen von eigenem Geld und eine gute Berufstätigkeit erhalten.

2.2.4.5 Das Wertesystem religiöser muslimischer Migrantinnen türkischer Herkunft im intergenerativen Vergleich

Um im intergenerativen Vergleich der Wertevorstellungen für die befragten Frauen, ihre Eltern und Kinder die Wichtigkeit verschiedener Werte im Wertesystem einzuordnen, wird anhand des arithmetischen Mittels eine Rangfolge gebildet.

Die am höchsten bewerteten Lebens- und Wertevorstellungen der streng religiösen Musliminnen türkischer Herkunft sind: Muslimin zu sein, die Religion zu lernen, dabei auf eigenen Füßen zu stehen, glücklich zu sein und beide Sprachen gut zu beherrschen, d.h. sich in beiden sprachlichen und kulturellen Bezugswelten zurecht zu finden. Die hohe Wichtigkeit der Religion bzw. sie leben zu können, steht für die Frauen in keinem Widerspruch dazu „auf eigenen Füßen zu stehen“ und unabhängig und selbstbestimmt individuell glücklich sein zu wollen bzw. es zu sein. Auch beide Sprachen gut zu beherrschen und sich damit sowohl im türkischen als auch im deutschen Umfeld gut behaupten zu können und sich zurecht zu finden, ist für die Migrantinnen ein sehr wichtiger Wert. Die Musliminnen leben die Bilingualität und Bikulturalität, ohne ihre religiöse Orientierung abzulegen. Sie sind religiöse, bilinguale, bikulturelle, selbständige und selbstbewusste Frauen, die sich nicht deutsch, aber auch nicht nur türkisch verorten möchten. Die Bildung stellt für die Frauen einen hohen Wert dar, eine gute Berufsausbildung, ein guter Schulabschluss, soviel wie möglich zu lernen, um dann die eigenen Interessen verwirklichen zu können, zu arbeiten und unabhängig von Sozialleistungen zu sein. Alle diese Aussagen bewerten die Migrantinnen für sich mit hohen Durchschnittswerten von 1,35 und höher, einen Statuszugewinn streben sie hierdurch jedoch nicht an.

Tabelle 64: Rangliste der Werte der befragten Frauen

Mir ist es wichtig, ...	Arithmetisches Mittel	Rangplatz
Muslimin zu sein	1,09	1
auf eigenen Füßen zu stehen	1,10	2
glücklich zu sein	1,11	3
beide Sprachen gut zu können	1,12	4
die Religion zu lernen	1,17	5
einen guten Schulabschluss zu haben	1,27	6
eine gute Berufsausbildung zu haben	1,28	7
mich in beiden Ländern zu Hause zu fühlen	1,33	8
soviel wie möglich zu lernen	1,34	9
meine Interessen im Leben zu verwirklichen	1,35	10
unabhängig von Sozialleistungen zu sein	1,35	11
die Religion auszuüben	1,36	12
gut in der Schule zu sein	1,37	13
gebildet zu sein	1,40	14
beruflich erfolgreich zu sein	1,40	15
einen religiösen Ehemann zu heiraten	1,41	16
arbeiten zu können	1,41	17
eigenes Geld zu verdienen	1,48	18
einen gebildeten Ehemann zu heiraten	1,69	19
durch einen Beruf unabhängig zu sein	1,78	20
möglichst Abitur zu machen	1,79	21
Kinder zu haben	1,81	22
zu heiraten und eine Familie zu gründen	1,85	23
einen interessanten Beruf zu haben	1,91	24
im türkischen Umfeld/Familie geachtet zu sein	2,06	25
im deutschen Umfeld geachtet zu sein	2,08	26
mich als Türkin zu fühlen	2,11	27
mich als Deutsche zu fühlen	2,39	28
durch ein Studium hoch angesehen zu sein	2,80	29

Auch bei der Bewertung der Wichtigkeit der Aussagen in Bezug auf die eigenen Kinder spielt eine Unterscheidung zwischen „deutsch“ und „türkisch“ keine Rolle, die Kinder sollen bilingual und bikulturell sein, aber vor allem Muslime. Die Wichtigkeit, die Religion leben und lernen zu können, bewerten die Frauen für ihre Kinder sehr hoch mit Rang zwei (1,08) und drei (1,10). Einen religiösen Ehepartner zu heiraten oder die Religion auszuüben, ist den Befragten hierbei für ihre Kinder nicht so wichtig (Rangplätze 18 und 14). Die befragten Mütter sehen also die Verantwortlichkeit der Religionsausübung bei den Kindern selbst. Hervorzuheben ist aber, dass die Mütter als ersten wichtigsten Wert für ihre Kinder die Verwirklichung von individuellem Glück angeben (1,02). Die weiteren höheren Rangplätze der Mütter für ihre Kinder beziehen sich dann auf die Bildung, die in diesem Fall das Abitur als Ziel impliziert.

Die obersten Rangplätze für die Elterngeneration belegen mit sehr hoher Zustimmung alle religiösen Werte, gefolgt von den nationalistischen, sich „als Türke zu fühlen“ und „im türkischen Umfeld“ geachtet zu sein. Die Zugehörigkeit zum muslimisch türkischen Umfeld war für die Elterngeneration der wichtigste Wert ihrer Identität. Zum deutschen Umfeld fühlten sie sich dagegen nicht zugehörig. Allerdings geben die befragten Töchter an, dass das Lernen auch für ihre Eltern, nach der Religion und der nationalitätenbezogenen Identität als Türke mit Rangplatz 8 bis 12, wichtig war. Wie diese Bewertungen zeigen, waren die bildungsfernen türkischen Eltern, d.h. die erste Generation der türkischen Arbeitsmigranten also bereits bildungsorientiert, so wie dies u.a. auch die quantitativen Studien (siehe Kapitel 1.2) belegen. Mit Rangplatz 26 kam das Abitur als Bildungsziel für die Töchter aufgrund des bildungsfernen Milieus nicht in Betracht, anders als es heute die Frauen für ihre Kinder angeben. Ein Statusgewinn durch ein Studium war aber weder für die Eltern noch für die Befragten noch in Bezug auf ihre Kinder hierbei handlungsleitend. Für alle drei Generationen gleich hochbewertet auf Rangplatz vier steht hingegen der Wert der Bilingualität.

Tabelle 65: Rangliste der Wertevorstellungen der Frauen für ihre Kinder

Mir ist es wichtig, ...	Arithmetisches Mittel	Rangplatz
glücklich zu sein	1,02	1
Muslimin zu sein	1,08	2
die Religion zu lernen	1,10	3
beide Sprachen gut zu können	1,10	4
einen guten Schulabschluss zu haben	1,11	5
soviel wie möglich zu lernen	1,12	6
gut in der Schule zu sein	1,13	7
gebildet zu sein	1,15	8
möglichst Abitur zu machen	1,21	9
eine gute Berufsausbildung zu haben	1,23	10
Arbeiten zu können	1,24	11
meine Interessen im Leben zu verwirklichen	1,25	12
beruflich erfolgreich zu sein	1,25	13
die Religion auszuüben	1,27	14
unabhängig von Sozialleistungen zu sein	1,31	15
mich in beiden Ländern zu Hause zu fühlen	1,31	16
eigenes Geld zu verdienen	1,32	17
einen religiösen Ehemann zu heiraten	1,48	18
durch einen Beruf unabhängig zu sein	1,49	19
einen gebildeten Ehemann zu heiraten	1,70	20
einen interessanten Beruf zu haben	1,80	21
zu heiraten und eine Familie zu gründen	1,85	22
im türkischen Umfeld/Familie geachtet zu sein	1,95	23
im deutschen Umfeld geachtet zu sein	1,98	24
mich als Türkin zu fühlen	1,98	24
Kinder zu haben	2,02	26
durch ein Studium hoch angesehen sein	2,09	27
mich als Deutsche zu fühlen	3,10	28

Tabelle 66: Rangliste der Werte der befragten Frauen, die sie für ihre Eltern angeben

Meinen Eltern war es meiner Meinung nach wichtig, dass ich ...	Eltern	Rang
Muslimin bin	1,06	1
die Religion lerne	1,23	2
die Religion ausübe	1,32	3
beide Sprachen gut kann	1,66	4
einen religiösen Ehemann heirate	1,75	5
im türkischen Umfeld/Familie geachtet bin	1,77	6
mich als Türkin fühle	1,77	7
gebildet bin	1,85	8
gut in der Schule bin	1,95	9
einen guten Schulabschluss habe	1,96	10
soviel wie möglich lerne	1,98	11
mich in beiden Ländern zu Hause fühle	2,11	12
meine Interessen im Leben verwirkliche	2,11	13
eine gute Berufsausbildung habe	2,19	14
unabhängig von Sozialleistungen bin	2,20	15
beruflich erfolgreich bin	2,23	16
glücklich bin	2,23	17
arbeiten kann	2,41	18
einen gebildeten Ehemann heirate	2,51	19
Kinder habe	2,53	20
durch einen Beruf unabhängig bin	2,58	21
eigenes Geld verdiene	2,59	22
im deutschen Umfeld geachtet bin	2,60	23
einen interessanten Beruf habe	2,67	24
möglichst Abitur mache	2,71	25
heirate und eine Familie gründe	2,76	26
durch ein Studium hoch angesehen bin	2,95	27
mich als Deutsche fühle	3,74	28

Tabelle 67: Rangliste der Werte für die Frauen, Kinder und Eltern im Vergleich (arithmetisches Mittel)

Mir ist es wichtig, ...	Frauen	Rang	Kinder	Rang	Eltern	Rang
Muslimin zu sein	1,09	1	1,08	2	1,06	1
auf eigenen Füßen zu stehen ²⁰⁵	1,10	2	----	----	----	----
glücklich zu sein	1,11	3	1,02	1	2,23	17
beide Sprachen gut zu können	1,12	4	1,10	4	1,66	4
die Religion zu lernen	1,17	5	1,10	3	1,23	2
einen guten Schulabschluss zu haben	1,27	6	1,11	5	1,96	10
eine gute Berufsausbildung zu haben	1,28	7	1,23	10	2,19	14
mich in beiden Ländern zu Hause zu fühlen	1,33	8	1,31	16	2,11	12
soviel wie möglich zu lernen	1,34	9	1,12	6	1,98	11
Interessen im Leben zu verwirklichen	1,35	10	1,25	12	2,11	13
unabhängig von Sozialleistungen sein	1,35	11	1,31	15	2,20	15
die Religion auszuüben	1,36	12	1,27	14	1,32	3
gut in der Schule zu sein	1,37	13	1,13	7	1,95	9
gebildet zu sein	1,40	14	1,15	8	1,85	8
beruflich erfolgreich zu sein	1,40	15	1,25	13	2,23	16
einen religiösen Ehemann zu heiraten	1,41	16	1,48	18	1,75	5
arbeiten zu können	1,41	17	1,24	11	2,41	18
eigenes Geld zu verdienen	1,48	18	1,32	17	2,59	22
einen gebildeten Ehemann zu heiraten	1,69	19	1,70	20	2,51	19
durch einen Beruf unabhängig zu sein	1,78	20	1,49	19	2,58	21
möglichst Abitur zu machen	1,79	21	1,21	9	2,71	25
Kinder zu haben	1,81	22	2,02	26	2,53	20
zu heiraten und eine Familie zu gründen	1,85	23	1,85	22	2,76	26
einen interessanten Beruf zu haben	1,91	24	1,80	21	2,67	24
im türkischen Umfeld/Familie geachtet zu sein	2,06	25	1,95	23	1,77	6
im deutschen Umfeld geachtet zu sein	2,08	26	1,98	24	2,60	23
mich als Türkin zu fühlen	2,11	27	1,98	24 ²⁰⁶	1,77	7
durch ein Studium hoch angesehen zu sein	2,80	28	2,09	27	2,95	27
mich als Deutsche zu fühlen	3,38	29	3,10	28	3,74	28

²⁰⁵ Diese Frage wurde im Fragebogen nur für die Frauen selbst gestellt.

²⁰⁶ Beide Aussagen sind gleich bewertet, deshalb zweimal Rang 24.

Schaubild 1: Wertevorstellungen im Generationenverlauf aus der Sicht der befragten Frauen, wie diese die Werte ihrer Eltern einschätzen und welche Werte sie für ihre Kinder wichtig finden.

	Eltern				Frauen				Kinder			
	Nationaler Bezug / Familie	Religion	Bildung	Selbständiges Leben	Nationaler Bezug / Familie	Religion	Bildung	Selbständiges Leben	Nationaler Bezug / Familie	Religion	Bildung	Selbständiges Leben
1.		Muslim sein				Muslim sein						glücklich sein
2.		Religion lernen						auf eigenen Füßen stehen		Muslim sein		
3.		Religion ausüben						glücklich sein		Religion lernen		
4.			beide Sprachen gut können				beide Sprachen gut können				beide Sprachen gut können	
5.		religiöser Ehemann				Religion lernen					guter Schulabschluss	
6.	geachtet im türkischen Umfeld						guter Schulabschluss				soviel lernen wie möglich	
7.	als Türke fühlen						gute Berufsausbildung				gut in der Schule sein	
8.			gebildet sein		in beiden Ländern zu Hause fühlen						gebildet sein	
9.			gut in der Schule sein				soviel lernen wie möglich				Abitur machen	
10.			guter Schulabschluss					eigene Interessen verwirklichen			gute Berufsausbildung	
11.			soviel lernen wie möglich					Unabhängigkeit von Sozialleistungen				arbeiten können
12.	in beiden Ländern zu Hause fühlen					Religion ausüben						eigene Interessen verwirklichen
13.				eigene Interessen verwirklichen			gut in der Schule sein					beruflicher Erfolg
14.			gute Berufsausbildung				gebildet sein			Religion ausüben		
15.				Unabhängigkeit von Sozialleistungen				beruflicher Erfolg				Unabhängigkeit von Sozialleistungen
16.				beruflicher Erfolg		religiöser Ehemann			in beiden Ländern zu Hause fühlen			
17.				glücklich sein				arbeiten können				eigenes Geld verdienen
18.				arbeiten können				eigenes Geld verdienen		religiöse(r) Ehepartner/in		
19.			gebildeter Ehemann				gebildeter Ehemann					Unabhängigkeit durch Beruf
20.	Kinder haben							Unabhängigkeit durch Beruf			gebildete(r) Ehepartner/in	
21.				Unabhängigkeit durch Beruf			Abitur machen					interessanter Beruf
22.				eigenes Geld verdienen	Kinder haben				heiraten			
23.	geachtet im deutschen Umfeld				heiraten				geachtet im türkischen Umfeld			
24.				interessanter Beruf				interessanter Beruf	geachtet im deutschen Umfeld			
25.			Abitur machen		geachtet im türkischen Umfeld				als Türken fühlen			
26.	heiraten				geachtet im deutschen Umfeld				Kinder haben			
27.			Ansehen durch Studium		als Türkin fühlen						Ansehen durch Studium	
28.	als Deutsche fühlen						Ansehen durch Studium		als Deutsche fühlen			
29.					als Deutsche fühlen							

Im intergenerativen Vergleich auffällig ist, dass die religiösen Werte für die befragten Frauen selbst und auch wie sie es für ihre Kinder und Eltern angeben hoch bewertet sind. Im Vergleich zu der Elterngeneration, für die sich ganz klar alle oberen Werte auf die Religion, gefolgt von den nationalistischen Bezügen zum Türkischen (nur unterbrochen von Rangplatz vier Bilingualität) beziehen, geben die Frauen für ihre Kinder andere Werte an. Zwar ist es den Müttern mit Rang zwei und drei außerordentlich wichtig, dass ihre Kinder eine Identität als Muslim entwickeln und sie die Religion erlernen, alle übrigen hohen Werte beziehen sich dann aber auf eine gute und hohe Bildung. Das individuelle Glück ihrer Kinder ist den Befragten allerdings mit dem höchsten Rangplatz noch wichtiger. Hierin liegt ein auffallender intergenerativer Unterschied. Dieser individualistische Wert des Glücks hatte für die Eltern der Befragten keine nennenswerte Bedeutung (Rang 17), auch im Vergleich zu den Frauen selbst, denen ihr individuelles Glück mit Rangplatz drei sehr wichtig ist. Ebenfalls bedeutend ist die unterschiedliche Bewertung des nationalen Zugehörigkeitsgefühls. Während die türkische Identität für die erste Generation der türkischen Zuwander/innen sehr wichtig war, hat diese nationale Zuordnung für die zweite Generation der befragten Frauen an Bedeutung verloren. Alle nationalitätsbezogenen Werte liegen für die Frauen auf den hinteren Rangplätzen der Werteskala. Sie sind weder "nur türkisch" noch "nur deutsch", sie besitzen eine hybride Identität. Sie fühlen sich beiden Bezugswelten verbunden, möchten aber in erster Linie durch Bildung und Arbeit ein selbstbestimmtes und unabhängiges Leben führen. Diese Werte vermitteln die Frauen durch ihre Erziehung auch an ihre Kinder. Auch für die Kinder stehen die bildungsbezogenen Werte sowie Unabhängigkeit, Verwirklichung eigener Interessen und höchstbewertet, das individuelle Glück, auf den obersten Rangplätzen, ganz im Gegensatz zu den nationalitätsbezogenen Werten, die für ihre Großeltern die zentralen Werte waren. Insgesamt gesehen hat eine intergenerative Verschiebung hin zu individualistischen Werten stattgefunden.

Festgehalten werden muss aber, dass bereits den bildungsfernen Eltern der Frauen die Bedeutung der deutschen Sprache für ihre Töchter klar war. Die Bilingualität liegt für Eltern, Frauen und Kinder gleich hoch bewertet auf dem vierten Rangplatz.

Auch wenn sich große Veränderungen zwischen den Wertevorstellungen in Bezug auf die Kinder und Eltern der Migrantinnen feststellen lassen, sind zwei wichtige Punkte hervorzuheben: Die Identität als Muslim und das Lernen und Leben der Religion „Islam“ hat für die Familien nach wie vor eine zentrale Stellung im Wertesystem. Zudem konnte bei den

hier untersuchten sehr bildungsfernen religiösen türkischen Migrantenfamilien eine hohe Bildungsorientierung bereits bei der Elterngeneration vor 10 bis 15 Jahren und eine sehr hohe Bildungsorientierung bei den Befragten selbst bzw. eine sehr hohe Bildungsaspiration in Bezug auf deren Kinder festgestellt werden.

2.2.5 Zusammenfassung der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

Durch den breitangelegten Fragebogen und den 15 Jahre umfassenden Untersuchungszeitraum war es möglich, zwei thematische Schwerpunkte der Untersuchung herauszuarbeiten, zum einen die Bedingungen des Bildungsversagens und die des Bildungsaufstiegs. Außerdem konnten aufgrund des besonderen Zugangs Aussagen zum Wertesystem religiöser Musliminnen türkischer Herkunft gemacht werden. Im folgenden seien die wesentlichen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst.

Die Untersuchungsgruppe ist eine besondere Gruppe; es sind hoch religiöse Frauen und auch ihre Herkunftsfamilien sind besonders religiöse, sunnitisch muslimische Migrantenfamilien türkischer Herkunft. 80 Prozent der Frauen tragen ein Kopftuch, fast alle fasten im Ramadan und drei Viertel von ihnen halten die regelmäßigen täglichen Gebete ein. Ihnen ist es mehrheitlich wichtig, einen religiösen Ehemann zu heiraten und Muslimin zu sein ist für sie einer der höchsten Werte. Auch der überwiegende Teil der Eltern der Befragten sind sehr religiös, was daran festgemacht wurde, dass auch sie die regelmäßigen Gebete durchführen. Fast alle Frauen entstammen einem sehr bildungsfernen geringqualifizierten bzw. ungelernten Arbeitermilieu. Drei Viertel der Väter (72%) und der überwiegende Teil der Mütter (88%) hatten keine oder nur eine geringe Schulbildung und die meisten Väter und nahezu alle Mütter hatten keine Berufsausbildung absolviert.

Aber auch hinsichtlich eines anderen Faktors handelt es sich bei der Gruppe der Befragten um eine spezifische Auswahl; sie konnten in ihrer Jugend keinen in Deutschland anerkannten Schulabschluss erwerben und erfuhren ihre Bildung nach Abschluss der offiziellen Schullaufbahn in einer muslimischen Einrichtung. Die Frauen erwarben dort einen Hauptschulabschluss oder die FOR und viele erreichten dadurch einen sozialen Aufstieg. Fast die Hälfte der Ehemänner und jede fünfte Teilnehmerin verfügen zum Befragungszeitpunkt über die Fachhochschulreife oder das Abitur. Ein Drittel der Ehemänner arbeitet nach einem Studium auf akademischem Niveau oder ist selbständig und ein großer Teil ist im qualifizierten handwerklichen oder mittleren Berufsniveau tätig, ebenso wie die befragten

Frauen, von denen 10 Prozent studiert haben und die zu einem großen Anteil qualifiziert berufstätig sind oder dies durch eine Berufsausbildung anstreben.

Aufgrund der erfolgreichen Schulbildung, der dadurch möglichen beruflichen Qualifikation sowie der Arbeits- und Einkommenssituation, ist zumindest ein Viertel der Familien der Frauen heute sozial etablierten höheren Bevölkerungsteilen zuzurechnen. Weitere zwei Viertel gehören zu den gut bürgerlichen Teilen der Einwohner Deutschlands, die in mehr oder weniger stabilen sozialen Verhältnissen leben und über eine grundlegende Bildung und Ausbildung verfügen. Der überwiegende Teil der befragten Migrantinnen konnte sich durch eigene Bildung und/oder durch (hierdurch mögliche) sozial aufsteigende Heirat etablieren, so dass zum Untersuchungszeitpunkt nur noch ca. 25 Prozent dem sozial schwachen Herkunftsmilieu angehören, dem sie entstammen. Die religiösen Musliminnen haben in der muslimischen Bildungsinstitution BFmF eine nachholende Bildung erhalten, die ihnen im Anschluss einen sozialen Aufstieg und eine bessere gesellschaftliche Partizipation ermöglicht.

Aus den Bildungsverliererinnen wurden durch die Bildungsmaßnahme im BFmF Bildungserfolgreiche. Von den bezüglich ihrer Bildung als erfolglos beschriebenen Frauen konnte somit der überwiegende Teil durch die besondere zielgruppenorientierte Bildungsmaßnahme sozial aufsteigen. Durch die auf diese Zielgruppe ausgerichtete Bildungsmaßnahme im BFmF profitierten alle Frauen, indem sie einen Hauptschulabschluss oder die FOR ablegten. Durch die guten Notendurchschnitte erwarb ein großer Teil der Frauen die Qualifikation für weitere schulische Bildung, so dass jede Fünfte das Abitur oder Fachabitur und ebenso viele die FOR bei anderen Bildungsträgern ablegte. Der überwiegende Anteil der Befragten entwickelte aufbauend berufliche Ziele und begann eine Berufsausbildung, jede zehnte sogar ein Studium.

Die Bildungsmaßnahme im BFmF erreichte aber nicht nur, dass die bildungsfernen Frauen einen deutschen Schulabschluss mit guten Noten erwarben, sondern unterstützte die Entwicklung von Selbstvertrauen und Bildungsmotivation. Auch Jahre nach dem Schulabschluss geben die Frauen an, sich Lernen zuzutrauen und dass das Lernen zu einem wichtigen Teil ihres Lebens geworden sei bzw. diese Bildungsorientierung auch bei der Erziehung ihrer Kinder eine wichtige Rolle spiele. Die Umstände, die zu diesem Bildungssprung der Migrantinnen geführt hatten, wurden deshalb untersucht.

Da die Frauen sowohl einen Bildungsmisserfolg als auch einen Bildungserfolg erlebt hatten, wurden sie als Expertinnen angesehen, **Bedingungen für erfolgreiches Lernen** zu benennen. Es wurde eine Hierarchie dieser Erfolgsfaktoren erstellt mit dem Ergebnis, dass die ersten

fünf Rangplätze sich auf die Wichtigkeit der Lehrperson beziehen, dass die Lehrer/innen gerne unterrichten, gut erklären, dass sie an die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen glauben und sie diese gerecht bewerten sowie alle gleich behandeln. Selbst wichtige methodische Aussagen, wie die Wichtigkeit der Berücksichtigung von "Deutsch als Fremdsprache", ruhige Lernatmosphäre und gemeinsames Lernen wurde für erfolgreiches Lernen nicht so hoch bewertet, wie das Engagement der Lehrer/innen. In der Bewertung der deutschen und der türkischen Schule im Vergleich zum Unterricht im BFmF wurden dann die an den verschiedenen Lernorten umgesetzten Bedingungen für erfolgreiches Lernen erhoben.

Die deutsche Schule wurde in allen Bereichen eher negativer bewertet als die türkische Schule, aber insbesondere als der Unterricht im BFmF. Die größte Differenz in der Bewertung der Lernorte BFmF und deutsche Schule ergibt sich bei der Aussage, dass die Lehrer/innen an einen glaubten und motivierten, zugunsten einer fast hundertprozentigen Zustimmung für das BFmF und fast drei Viertel der Befragten, die dies für die deutsche Schule verneinen. Fast alle Befragten geben für den Lernort BFmF an, dass die Lehrerinnen sehr bemüht waren, sie als Lernende zu erfolgreichem Lernen zu führen. Für die türkische Schule geben das nur fünf Schülerinnen an und für die deutsche Schule nur eine Frau.

Die zweitgrößte Differenz liegt darin, dass im BFmF die Lerninhalte so lange erklärt wurden, bis alle Lernenden sie verstanden hatten und dies in der deutschen Schule nicht der Fall war²⁰⁷. Fast alle Frauen geben an, dass das Lernen im BFmF Spaß machte und interessant war, unbekannte deutsche Wörter in allen Fächern erklärt wurden und dies die überwiegende Mehrheit der Befragten in der deutschen Schule nicht erlebt hatte. Die Bedingungen, die in der schulischen Praxis für erfolgreiches Lernen häufig verantwortlich gemacht werden, wie ruhige Arbeitsatmosphäre und gemeinsames Lernen, werden von den Befragten als weniger wichtig im Vergleich zur hohen Wichtigkeit, die der Lehrperson sowohl emotional (motiviert und glaubt an einen) als auch fachlich (erklärt bis alle es verstanden haben) zukommt, bewertet.

Um herauszufinden, ob die Bildungsmaßnahme zu einer Einstellungsänderung führte bzw. die Befragten, die aus einem bildungsfernen Migrantenumfeld stammten, nun im Vergleich zur Elterngeneration eher mittelschichtnahe und bildungsorientierte Werte vertreten und dadurch auch die Kinder der Frauen, als dritte Generation, aus dem Kreislauf des bildungsfernen Migrantenumfelds herauskommen konnten, wurde der Wertekanon der Befragten im Vergleich zu den Eltern und Kindern der Frauen erhoben.

²⁰⁷ MW 1,1 zu MW 3,24

Der intergenerative Vergleich des Wertesystems ergab, dass für die Elterngeneration, aus der Sicht der Töchter, das Erlernen der religiösen Regeln sowie das Ausüben der Religion und "das Muslim sein" die drei wichtigsten Werte darstellten. Ebenfalls sehr wichtig war dieser migrierten Generation das Ansehen im türkischen Umfeld und ein nationales Zugehörigkeitsgefühl zum Türkischen. Zudem war es ihnen wichtig, dass die Töchter beide Sprachen, die türkische und die deutsche, gut beherrschten. Aber auch hier konnte die in der Literatur²⁰⁸ beschriebene Bildungsorientierung der bildungsfernen türkischen Eltern nachgewiesen werden, die sich auch auf die Töchter bezieht, da auf mittleren Rangplätzen im Wertesystem die Wichtigkeit von (schulischer) Bildung angeführt wird.

Eine intergenerative Veränderung konnte insbesondere für die ethnische Verortung festgestellt werden, da sich die befragten Frauen weder nur türkisch noch nur deutsch verorten, sondern ihnen das deutsche und das türkische Umfeld gleich wichtig oder unwichtig ist. Sie sind bilingual und bikulturell, kennen sich in beiden Bezugswelten aus und fühlen sich beiden zugehörig. Auch für die Befragten steht die Identität als Muslimin an erster Stelle im Wertesystem, allerdings gefolgt von dem emanzipatorischen Wert „auf eigenen Füßen stehen“ und der mittelschichtnahen Orientierung des hohen Wertes des individuellen Glücks.

Als weitere intergenerative Veränderung, nun bezogen auf die Kinder der Frauen, steht der Wert des „Glücklichseins“ für die Kinder sogar an erster Stelle, erst danach folgt der hohe Wert der Religion (Rang 2 und 3)²⁰⁹. Für die Kinder fordert die hohe Bildungsorientierung der Frauen nun auch das Abitur, was für die Befragten selbst und ihre Eltern noch nicht von Bedeutung war. Im Unterschied zu ihren Eltern unterstützen die Frauen die Schullaufbahn ihrer Kinder bewusst, sie platzieren sie überwiegend auf höheren Schulen, helfen selbst bei den Hausaufgaben und kontrollieren mehr als ihre Eltern oder sie sind bereit, mehr Geld für eine höhere Schullaufbahn ihrer Kinder zu investieren.

Das Wertesystem der Elterngeneration entspricht in Ansätzen dem stereotypischen Bild türkischer muslimischer Zuwanderer. Die Religion stand an erster Stelle (Rang 1,2,3,5) gefolgt von nationalistischen Werten (Rang 6,7) nur unterbrochen vom Wert der Bilingualität (Rang 4). Die Rangplätze acht bis elf nehmen aber im Gegensatz zu dem stereotypischen Bild die bildungsorientierten Werte ein. Die befragten Frauen selbst aber weisen ein sehr gemischtes Wertesystem auf, sie sind Musliminnen, die auf eigenen Füßen stehen, denen es wichtig ist glücklich zu sein, beide Sprachen gut zu beherrschen, eine gute Berufsausbildung

²⁰⁸ Vgl. Kapitel 1.2

²⁰⁹ Für die Elterngeneration war das individuelle Glück im Vergleich zur familiären und nationalen Gruppenzugehörigkeit unbedeutender.

zu haben und arbeiten zu können. Auch ein "sich in beiden Ländern zu Hause fühlen" und die Verwirklichung eigener Interessen sind für sie wichtige Werte. Für ihre Kinder entwickelten sie mittelschichtorientierte (Bildungs-)Ziele und Unterstützungsmechanismen, familialis-tische und gruppenbezogene Werte wurden zugunsten individualistischer und emanzipatorischer Werte und Ziele aufgegeben. Die aufgrund der Bildungs- und Einkommenssituation festgestellte Veränderung des sozialen Milieus lässt sich auch durch die Veränderungen im Wertesystem hin zu mittelschichtorientierten Werten belegen.

Die Wichtigkeit der Religion im Wertesystem der Eltern, der befragten Frauen und auch für die Kinder muss aber als bedeutendster Wert festgehalten werden. Dabei steht die Identität als Muslimin und die religiöse Praxis für die Frauen in keinem Widerspruch zu Emanzipation, selbstständigem Leben, Anspruch auf Unabhängigkeit, gleichberechtigter Teilhabe durch Berufstätigkeit und individuellem Glück. Das wichtigste Anliegen der Befragten ist die gleichberechtigte Platzierung ihrer Kinder im Bildungssystem und für sie selbst die Möglichkeit, ihre Bemühungen um Bildung auch in Berufstätigkeit umsetzen zu können.

3. Wege zum Erfolg

3.1 Ein dreifach belasteter Weg: türkisch, weiblich, muslimisch

Der Bildungsaufstieg von Frauen aus einem bildungsfernen türkischen Migrantenumfeld war Gegenstand der Untersuchung. Die untersuchten Frauen kennzeichnen drei spezifische Merkmale: sie haben einen türkischen Migrationshintergrund, sind Frauen und Musliminnen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden im deutschen Bildungssystem schlecht ab, wobei einige Nationalitätengruppen besonders von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Die türkische Zuwanderergruppe, die mit 2,85 Millionen Menschen die größte Gruppe²¹⁰ aller Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland ausmacht, weist mit Abstand die schlechteste Bildungsbilanz auf. **Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund haben den geringsten Bildungserfolg in der deutschen Schule.** Trotz großer politischer Anstrengungen und Reformbemühungen in der Schule gelingt es nicht, insbesondere die Kinder der türkischen Zuwanderer ausreichend zu bilden. Von den 30- bis unter 35-jährigen Männern mit türkischem Migrationshintergrund haben auch nach den Zahlen des Bildungsberichts 2016 immer noch 14 Prozent keinen Schulabschluss und sogar 18 Prozent der Frauen. 48 Prozent der Männer und 56 Prozent der Frauen türkischer Herkunft haben hiernach bis zu diesem Alter zudem keine Berufsausbildung absolvieren können²¹¹. Das deutsche Schul- und Ausbildungssystem, das meritokratischen Bildungsidealen folgend Chancen- und Bildungsgerechtigkeit anstrebt, erfüllt diese Aufgabe nicht. Der enge Zusammenhang von Herkunft und Schulerfolg in Deutschland wurde durch die internationalen Vergleichsstudien umfänglich belegt, wobei der unzureichende Bildungserfolg von Kindern aus sozioökonomisch niedrigem Milieu und Kindern mit Migrationshintergrund (vor allem türkischer Herkunft) im Vergleich zu anderen Ländern für die deutsche Schule kennzeichnend ist. Das in der Schule erwartete Verhaltensrepertoire stellt für Kinder aus Elternhäusern unterer Sozialschichten und allochthone Kinder eine benachteiligende Hürde für Bildungserfolg dar. Hier sei noch einmal auf Bourdieu verwiesen, der dem Schulsystem vor allem die Funktion der Reproduktion gesellschaftlicher Zustände zuschreibt, indem es „die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert“ (Niehaus 2008: 42 nach Bourdieu 1971:15), d.h. die Klassenlage des Menschen ist unmittelbar für seinen

²¹⁰ Polnische Zuwander/innen folgen mit 1,7 Millionen und die aus der russischen Föderation mit 1,2 Millionen Menschen (Statistisches Bundesamt 2016: 62).

²¹¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 238

Bildungserfolg entscheidend und nicht sein Talent oder Fleiß. Mit der Idee der Chancengleichheit verschleiert die Elite ihre privilegierten Zugangschancen zu Bildung. So ist das Schulsystem nach den „Wertmaßstäben der bildungsnahen Oberschicht“ (Niehaus 2008: 43) konzipiert und es werden Fähigkeiten verlangt, „die weder offen ausgesprochen noch vermittelt werden“ (ebenda). „Nur wer schon früh bestimmte soziale Umgangsformen, Wertmaßstäbe, Geschmacksurteile und sprachliche Ausdrucksformen gelernt hat, bewegt sich in den Bildungsinstitutionen mit dem souveränen Selbstbewusstsein desjenigen, der sich in diesem sozialen Umfeld beheimatet fühlt“ (Raiser 2007: 27).

Dem in der Familie erworbenen kulturellen Kapital kommt nach Bourdieu somit zentrale Bedeutung zu. Kinder der bildungsorientierten höheren Schichten sprechen bereits bei der Einschulung die gleiche Sprache wie die Lehrer/innen und verfügen über das erwartete kulturelle Repertoire. Ihr inkorporiertes Kulturkapital entspricht dem der Lehrer/innen und den Ressourcen, auf die das Lehrsystem und die Lerninhalte aufbauen. Ihre Familien verfügen über objektiviertes kulturelles Kapital, so dass die Kinder den Umgang oder auch die Liebe zu Büchern bereits zu Schulbeginn mitbringen. Auch eilt Kindern gutsituierter Eltern symbolisches Kapital voraus. Für die Kinder bildungsferner Familien bedeutet Schule im Gegensatz dazu „immer Anpassung an ein kulturelles Umfeld, das dem eigenen fremd ist und dessen Regeln niemals in Gänze durchschaut werden“ (Raiser 2007: 28). Sie müssen ein komplettes Kultursystem erlernen, was den allgemeinen Lernprozess mit beständigen Unsicherheiten begleitet, die im familiären Umfeld häufig noch verstärkt werden.

Bei den Kindern der türkischen Migrantenfamilien tritt die „Fremdheit“ in noch stärkerem Maße auf. Zusätzlich zu den prägenden Einflüssen eines bildungsfernen Arbeitermilieus fehlen ihnen grundlegende sprachliche Kenntnisse und kulturelle Informationen, z.B. übliche Redewendungen, Floskeln, Bräuche und Feste, vor allem dann, wenn sie nicht der das deutsche Schulsystem dominierenden christlichen Religion angehören. Zudem wird in der deutschen Schule erwartet, dass die Eltern einen großen Teil des Lernens mit ihren Kindern übernehmen. Die erwartete Unterstützungsleistung des Lernprozesses durch die Eltern von Seiten der Schule bewirkt eine weitere herkunftsbezogene Benachteiligung, da den bildungsfernen Eltern und verstärkt denen mit Migrationshintergrund diese Unterstützung häufig nicht möglich ist. Dies kann dazu führen, dass die Kinder als leistungsschwach eingestuft werden. Kinder türkischer Eltern sind hiervon in besonderer Weise betroffen, wie die überproportional hohen Zahlen von Kindern türkischer Herkunft in der Förderschule Lernen, bei Zurückstellungen und Klassenwiederholungen und bei den Übergangsempfehlungen zur Sekundarstufe belegen.

Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist es zudem, dass in den meisten Bundesländern in der Grundschule bereits die Entscheidung über die Schullaufbahn fällt, indem das Kind im Alter von 10-12 Jahren einem Schultyp im gegliederten Schulsystem für die Sekundarstufe zugeordnet wird. Diese nachweislich höchst subjektive Beurteilung führt dazu, dass bereits beim Übergang in die Sekundarstufe die Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder ethnischer Unterschiede nicht zu den an der deutschen Mittelschicht orientierten Regeln, Normen und Werten der Schule passen, eher in die Haupt- oder Realschulen auch bei gleich guten Leistungen empfohlen werden. Das Gymnasium hat sich im Laufe der „Bildungsexpansion“ für autochthone Kinder zur meistbesuchten Schule entwickelt, wohingegen es für die türkischen Kinder nach wie vor die Hauptschule ist. Die soziale Schere im Bildungssystem hat sich in den letzten zehn Jahren sogar vergrößert. Dies belegen die Zahlen des neuesten Bildungsberichts 2016. Der Zusammenhang von sozialer Schicht und Bildungserfolg wird dadurch besonders deutlich, dass es Eltern mit Migrationshintergrund höherer sozialer Schichten über die Jahre zunehmend besser gelang, ihre Kinder im deutschen Bildungssystem zu platzieren und zu unterstützen. „Bei gleichem sozioökonomischen Status verringern sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Verteilung auf die Bildungsgänge 2012“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 174). Da aber die Hälfte aller 15-Jährigen mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status im Vergleich zu 20 Prozent der autochthonen Jugendlichen stammt, ist der Anteil der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund auf Hauptschulen doppelt so groß wie derjenigen ohne Migrationshintergrund und ihr Anteil an Gymnasien geringer, obwohl unter Berücksichtigung des sozialen Status eine fast gleich hohe Verteilung auf die Schulformen festzustellen ist. Dem deutschen Schulsystem gelingt es also nicht, Benachteiligungen aufgrund des Migrationshintergrunds, aber insbesondere aus der sozialen Schicht resultierend zu kompensieren. Im Vergleich zu Bildungssystemen anderer Länder erreicht es keine Bildungsgerechtigkeit, mit dem Ergebnis, dass z.B. türkische Zuwander/innen der gleichen sozialen Herkunft in verschiedenen europäischen Ländern sehr unterschiedlich bildungserfolgreich sind, wobei sie in Deutschland die schlechtesten Bildungserträge aufweisen.

Im Rahmen der TIES-Studie (The Integration of the European Second Generation), die 2005 als Forschungsprojekt zur zweiten Generation in acht EU-Staaten²¹² durchgeführt wurde und eine Gruppe von 10.000 Migrant/innen der zweiten Generation im Alter zwischen 18 und 35 Jahren türkischer, marokkanischer und jugoslawischer Herkunft in 15 Städten umfasste, wurde die Bildungsbenachteiligung der Befragten türkischer Herkunft in Deutschland im Vergleich zu der anderer europäischer Länder belegt. Im Vergleich (TIES 2007/2008) erreichen einen Hochschulabschluss in Deutschland nur drei Prozent, hingegen in Frankreich 40 Prozent (Schweden 37, Niederlande 26, Belgien 25, Österreich 15, Schweiz 13) von einer Gruppe, „die sich von ihren familiären Ausgangsvoraussetzungen her nur wenig unterscheidet, denn auch in den anderen Ländern kommen die Befragten aus türkischen Familien mit vorrangig ländlicher Herkunft und niedrigem Bildungsstand der Eltern“ (Wilmes/Schneider/Crul 2011: 31). Die Autor/innen zitieren die Frage einer Mutter: „Sind die Kinder meiner Schwester in Holland wirklich schlauer als meine Kinder?“ (ebenda: 31), wodurch die paradoxen, die TIES-Studie widerspiegelnden Ergebnisse des unterschiedlichen Bildungserfolgs der Migrant/innen türkischer Herkunft in Deutschland im Vergleich zu den europäischen Nachbarländern auf den Punkt gebracht werden.

Die TIES-Studie erfasste zudem die Bildungslaufbahn der Befragten vom Kindergarten bis zum höchsten Bildungsabschluss im Vergleich. Auch hierbei zeigte sich die besondere Bildungsbenachteiligung türkischer Kinder in Deutschland, die durch eine überproportional häufige Sonderschul- oder Hauptschulzuweisung nach der Grundschule von einer höheren Schulbildung ausgeschlossen sind. Im europäischen Vergleich kann ein Zusammenhang des Anteils von Schüler/innen, die einen gymnasialen Schulzweig besuchen und Hochschulzugängen hergestellt werden. In Schweden und Frankreich besuchen mehr als die Hälfte (56,2% und 53,6%) der türkischen zweiten Generation einen gymnasialen Zweig, wovon in Schweden drei Viertel und in Frankreich fast alle in die Hochschule einmünden, im Unterschied zu Deutschland, wo - von der sehr geringen Zahl von 12,7 Prozent Gymnasiasten - nur etwas mehr als die Hälfte im Anschluss eine Hochschule besucht. Der Anteil der Gymnasiasten mit türkischem Migrationshintergrund ist in der Schweiz zwar noch niedriger (8,2%) als in Deutschland, dennoch gibt es fast doppelt so viele Student/innen der türkischen zweiten Generation in der Schweiz (13,8% zu 7,5%). „Dies geht auf eine größere Durchlässigkeit der Schulformen in der Sekundarstufe I von unten nach oben zurück - eine

²¹² Das Projekt wurde unter der Leitung des "Institute of Migration and Ethnic Studies (IMES) der Universität Amsterdam und des Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (NIDI)" (Sürig/Wilmes 2011: 7) durchgeführt.

Durchlässigkeit, die in Deutschland nur sehr eingeschränkt gegeben ist - und auf bessere Übergangsangebote oder eine erfolgreichere Vermittlung in diese nach Erreichen des mittleren Abschlusses“ (ebenda: 41).

Für die Beurteilung des Erfolgs eines Bildungssystems ist neben dem Anteil der Bildungserfolgreichen auch die Gruppe der Menschen mit frühzeitig beendeter Bildungskarriere von Bedeutung. Für die „Early School Leavers“ zeigt die TIES-Studie im internationalen Vergleich für die Gruppe der türkischen zweiten Generation große Unterschiede²¹³. Im Vergleich „ist nirgendwo sonst die Zahl der zu niedrig gebildeten „Hauptschüler“ so hoch wie in Deutschland - mehr als die Hälfte in der türkischen Gruppe“ ist davon betroffen (ebenda: 43), dem Gesamtschulsystem in Frankreich und Schweden gelingt es hingegen besonders gut, niedrige Bildungsabschlüsse zu verhindern. Auch die Schweiz ist hierin besonders erfolgreich, denn obwohl sie bezogen auf die Beteiligung an der Hochschulbildung der zweiten türkischen Generation nach Deutschland das schlechteste Ergebnis hat, ist sie bezogen auf die Vermittlung derjenigen am unteren Ende der Bildungslaufbahn besonders erfolgreich, da es ihr gelingt 90 Prozent aller Hauptschulabsolvent/innen mit türkischem Hintergrund in Ausbildungsplätze zu vermitteln.

Die TIES-Studie wies zudem nach, dass der Bildungserfolg der Kinder in den verschiedenen Ländern unterschiedlich abhängig von den Unterstützungsleistungen der Eltern ist. In Frankreich und Schweden ist die Hilfe der Eltern nicht relevant für den schulischen Erfolg der Kinder, hingegen in Deutschland und Österreich für Bildungserfolg unerlässlich. So „sinken die Chancen für Kinder aus türkischen Familien in Deutschland ein Gymnasium zu besuchen, praktisch gegen Null, wenn die Eltern in der Grundschule nicht helfen. Gleichzeitig ist allerdings nur eine Minderheit der Eltern wirklich in der Lage, ihren Kindern die Unterstützung zu bieten, die sie für den Übergang ins Gymnasium bräuchten“ (ebenda: 44f). Das deutsche Schulsystem kann also gerade im Vergleich mit seinen europäischen Nachbarsystemen nur als unzureichend bezeichnet werden, denn „die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern“ sind nicht „klüger als in Deutschland“ (ebenda: 30).

In Deutschland wurden im Rahmen der TIES-Studie die Daten der türkischen und jugoslawischen zweiten Zuwanderergeneration im Vergleich zu einer Kontrollgruppe autochthoner Herkunft erhoben. Als wichtigstes Ergebnis wurde festgestellt, dass sich die jugoslawische zweite Generation in fast allen untersuchten Bereichen stärker an die autochthone Kontrollgruppe angenähert hat, als die türkische. Die türkische Gruppe schneidet

²¹³ Dies bezieht sich auf Befragte deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau besitzen.

insbesondere beim Durchlaufen des Bildungssystems schlechter ab, wofür häufigere Klassenwiederholungen, Schulempfehlungen, die mit niedrigeren Schulabschlüssen abgeschlossen werden und weniger Möglichkeiten des Nachholens von Schulabschlüssen verantwortlich gemacht werden, so dass sie weniger in qualifizierende Ausbildungen münden, wodurch auch ein erfolgreicher Übergang in den Arbeitsmarkt behindert wird. Die Gruppe jugoslawischer Herkunft schafft es hingegen durch höhere Bildungsabschlüsse erfolgreicher zu sein und „qualifizierte und relativ gut bezahlte Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen und sich damit der Kontrollgruppe anzunähern“ (Sürig/Wilmes 2011: 10). Unterschiede zwischen den beiden Migrantengruppen lassen sich in Deutschland auch bundesländerspezifisch feststellen. In Frankfurt wiederholen doppelt so viele Kinder (17,2%) mit türkischem Hintergrund mindestens eine Grundschulklasse wie in Berlin (8,3%), wohingegen die Unterschiede bei den Kindern jugoslawischer Herkunft gering sind (5,9% Berlin, 5,4% Frankfurt) und es keine bei den autochthonen Kindern (4% in beiden Städten) gibt. Die Kinder türkischer Herkunft sind insgesamt gesehen zwei- bis dreifach so häufig von Klassenwiederholungen und einer dadurch verzögerte Bildungslaufbahn betroffen wie die der jugoslawischen Vergleichsgruppe.

Auch in Bezug auf die Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit lassen sich bundesländerspezifische Unterschiede aber insbesondere zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen denen türkischer und jugoslawischer Herkunft feststellen. In Frankfurt erhalten nur halb so viele Kinder türkischer Herkunft wie jugoslawische eine Gymnasialempfehlung (12,9% zu 28,4%), was sich in Bezug auf die Hauptschulempfehlungen genau umgekehrt darstellt (34,5% zu 19%)²¹⁴, aber insbesondere zur autochthonen Kontrollgruppe, die genau im Gegensatz zur türkischen Gruppe dreifach häufiger eine Gymnasial- statt Hauptschulempfehlung erhält. „Für knapp die Hälfte aller türkischen Befragten zweiter Generation ist der Hauptschulabschluss der höchste erreichte Schulabschluss, d.h. die Befragten konnten sich die Durchlässigkeit des Schulsystems nicht zunutze machen und beispielsweise einen Realschulabschluss erlangen oder nach der Hauptschule eine weitere schulische Ausbildung anschließen. In der Realschule findet man ein ganz anderes Bild vor. Hier sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nur sehr geringfügig, und auch eine Durchlässigkeit im Schulsystem scheint hier eher vorzuliegen“ (ebenda: 75f). Schlagen die Befragten der zweiten Generation also einmal eine Realschul- oder Gymnasiallaufbahn ein, so sind sie ähnlich erfolgreich wie die Vergleichsgruppe. Dies

²¹⁴ In Berlin liegen die Zahlen für die türkische Gruppe etwas näher an der jugoslawischen Vergleichsgruppe, Gymnasialempfehlung 19,4% zu 22,4% und Hauptschulempfehlung 33,7% zu 26,8%.

verweist auf die große Bedeutung, die den Schullaufbahneempfehlungen am Ende der Grundschule zukommt, aber auch auf den hohen Wert der Realschule für türkische Schüler/innen als „Sprungbrett“ für höhere Bildung.

Im Unterschied zu erfolgreicheren Schulsystemen anderer Länder ist das deutsche Schulsystem auf Selektion ausgerichtet. Hierdurch kommt den Lehrer/innen die Aufgabe zu, zu entscheiden, welches Kind aufgrund seiner Leistungen nicht in die Gruppe passt und selektiert werden soll. Eine Behebung festgestellter Defizite durch Zusatzförderung ist häufig nicht möglich und im System eher ein Herabstufen in eine niedrigere Klasse oder Schulform vorgesehen. Den letzten Rang nehmen die Förderschulen ein. Nicht selten kommt es vor, dass Kinder mit nicht ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen vom überwiegend monolingual ausgerichteten Diagnoseverfahren falsch in Bezug auf ihre kognitive Leistungsfähigkeit eingeschätzt und so auf die Förderschule „Lernen“ verwiesen werden. So kommt es, dass fast 40 Prozent aller Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ die Förderschule Lernen besuchen, wobei der Anteil der ausländischen Kinder an dieser Förderschule überdurchschnittlich hoch ist.

Ein auf Selektion ausgerichtetes Schulsystem führt zudem dazu, dass sich die Lehrer/innen nicht dafür zuständig fühlen, jedes einzelne Kind zu fördern. Die Schuld für Schulschwierigkeiten wird in der intellektuellen Begabung des Kindes, im bildungsfernen Elternhaus oder in der religiösen und ethnischen Zugehörigkeit des Kindes gesucht. Besonders den Eltern türkischer Herkunft wird unterstellt, dass sie aufgrund ihrer Bildungsferne, kulturellen Zugehörigkeit und der einschränkenden Religion Islam kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder hätten, sie diese nicht unterstützen bzw. auf ihrem Bildungsweg sogar eher behindern. Eine solche mangelnde Unterstützung bis hin zur Behinderung des Bildungsbestrebens der Kinder konnten Raiser und El-Mafaalani u.a. im Rahmen ihrer Studien zu Bildungserfolgreichen aus bildungsfernem Milieu bei einheimisch deutschen Eltern feststellen, aber nicht bei Migranteneltern. In türkischen Migrantenfamilien herrscht aufgrund kultureller Gegebenheiten²¹⁵ im Herkunftsland hingegen eine hohe Bildungsaspiration, die sich durch frühere wie neuere Forschungsergebnisse nachweisen lässt.

Das zweite spezifische Merkmal der Untersuchungsgruppe ist, dass es sich um **Frauen** mit türkischem Migrationshintergrund handelt. Häufig wird ein traditionelles Frauenbild in türkischen Familien antizipiert und die enge familiäre Einbindung der Töchter als Ursache für

²¹⁵ Bildung gilt in der türkischen Kultur als hohes Gut, so dass bis ins kleinste Dorf und selbst bei Eltern, die aufgrund ihrer Lebensumstände Analphabeten sind der Spruch "Ich verkaufe mein letztes Hemd, damit du lernen kannst", weit verbreitet ist (vgl. Tepecik 2011).

deren schlechte Bildungsergebnisse verantwortlich gemacht. Die Zuschreibungen und Stereotypisierungen, denen Frauen und Mädchen türkischer Herkunft ausgesetzt sind, führen zu weiteren Hürden in der Bildungslaufbahn.

Die Befragten der Studien berichten von Behinderungen der Bildungswünsche durch die Lehrkräfte, da diese stereotypisierend annahmen, dass eine höhere Bildung für ein türkisches Mädchen nicht passend sei, da z.B. die Eltern ihr Bildungsbestreben behindern, sie früh verheiratet würde, etc.. Eine gesellschaftlich antizipierte „türkische“ Frauenrolle behinderte so die Bildungsambitionen eines großen Teils der bildungserfolgreichen türkischen Frauen. Die Fachliteratur belegt seit langem, dass besonders die Eltern türkischer Herkunft eine hohe Bildungsmotivation besitzen, was aber im öffentlichen Diskurs häufig bestritten wird. Öfner stellt 2003 (erstaunt) fest, dass der Bildungserfolg der Töchter unter Aufrechterhaltung der Beziehung zum türkischen Elternhaus erfolgte bzw. maßgeblich für den Bildungserfolg gerade die liebevolle Unterstützung und emotionale Rückendeckung der Eltern für die Töchter war. Die Studien zu bildungserfolgreichen Frauen zeigen auf, dass die befragten Frauen und ihre Brüder gleichermaßen unterstützt wurden, sowohl in finanzieller als auch in emotionaler Hinsicht. Entgegen der Stereotypisierungen werden Jungen nicht bevorzugt. Alle Untersuchungen, auch die eigene Studie, belegen, dass es keinen Fall gab, in dem die Eltern das Bildungsinteresse ihrer Tochter behinderten oder die jungen Frauen mit dem Elternhaus brachen, um ihren Bildungserfolg zu sichern. Die Frauen berichteten hingegen von ausdrücklicher Unterstützung und hoher Bildungsaspiration der bildungsfernen Eltern, so dass die Töchter den Wunsch der Eltern nach Aufstieg durch Bildung übernehmen.

Den bildungserfolgreichen türkischen Frauen der Studien gelang es durch eine besondere starke Persönlichkeit und durch die Unterstützung der Eltern auch gegen die Hindernisse stereotypischer Zuschreibungen aus einem bildungsfernen Milieu aufzusteigen. Da die türkischen Frauen in Deutschland die Gruppe mit dem geringsten Bildungserfolg sind, gehören sie zu den Ausnahmen. Dass aber auch die türkischen Frauen von der allgemeinen Bildungsexpansion profitierten, die in den letzten Jahren zugunsten der Frauen in Deutschland stattfand, die die Männer in Bezug auf Bildungserfolg und höhere Bildung überholten, zeigt die Zunahme der Abiturientinnen mit türkischem Migrationshintergrund. Mit einem Anteil von 8,7 Prozent waren sie sogar leicht bildungserfolgreicher als ihre männlichen Pendanten (8,2%), wenn auch die deutschen Frauen ohne Migrationshintergrund viermal häufiger das Abitur erreichten.

Dennoch führt auch ein sehr guter Studienabschluss einer Bewerberin türkischer Herkunft häufig nicht zu einer gleichberechtigten beruflichen Partizipation in Deutschland. Bereits

2010 wurde an der Universität Konstanz nachgewiesen, dass ein türkischer Name bei Männern bewirkte, dass sie weniger häufig als ihre autochthonen Studienkollegen zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen wurden, der türkische Name bei Frauen ergab sogar, dass sie gar keine Einladung erhielten. Zusätzlich zu dem ethnischen Faktor kommt bei der Suche nach einer Arbeitsstelle die Problematik des weiblichen Geschlechts hinzu. Eine antizipierte Familienplanung verhindert auch bei gut qualifizierten Frauen häufig eine Einstellung, wobei bei den türkischen Frauen stereotypisierend eine stärkere familialistische Einstellung und ein auf einer autoritären Basis bestehendes Abhängigkeitsverhältnis zu Eltern oder Ehemann unterstellt wird, wodurch sich ihre Einstellungschancen weiter verringern.

Auch die qualitativen Studien²¹⁶ zeigen auf, dass es den bildungserfolgreichen türkischen Frauen nicht gelang, ihren Bildungserfolg in adäquate Berufstätigkeit umzusetzen. Sie wurden entgegen ihrer Zielsetzung mehrheitlich im eigenethnischen Milieu beschäftigt oder für die Betreuung von Migrant/innen eingesetzt oder es gelang ihnen nicht, eine ihrem Ausbildungsniveau entsprechende Arbeitsstelle zu finden. Die Umsetzung des Bildungserfolgs auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland gelingt so auch gut gebildeten Menschen mit türkischem Migrationshintergrund aufgrund der mangelnden Anerkennung ihrer Kompetenzen und fehlender Chancengleichheit häufig nicht, so dass gerade Bildungserfolgreiche ins Herkunftsland ihrer Eltern zurückgehen²¹⁷, was dazu führte, dass im Jahre 2010 mehr Menschen türkischer Herkunft Deutschland verließen, als aus der Türkei zuwanderten²¹⁸.

Verstärkt wird die Diskriminierung in Ausbildung und Beruf, wenn die türkische Migrantin durch ein Kopftuch als bekennende Muslimin zu erkennen ist. Die Umsetzung des Bildungserfolgs bzw. die Verwirklichung der integrativen Ziele der türkischen Frauen stößt bei diesen Frauen an die gesellschaftlichen Grenzen.

Das dritte spezifische Merkmal der Untersuchungsgruppe ist, dass die Frauen Musliminnen sind, überwiegend hochreligiöse sunnitische Migrantinnen türkischer Herkunft. Frauen türkischer Herkunft, die ein Kopftuch tragen, sind von einer Mehrfachdiskriminierung betroffen: sie sind Frauen, sie sind türkischer Herkunft und sie sind muslimische Kopftuchträgerinnen. Hierdurch ist es den Bildungserfolgreichen kaum möglich

²¹⁶ Siehe Kapitel 1.2

²¹⁷ Vgl. Bildungserfolgreiche Transmigration, Sievers/Griese/Schulte (2008: 12)

²¹⁸ Im Jahre 2010 standen 30.171 Zuzüge 36.033 Fortzügen gegenüber, was einen Negativsaldo von 5.862 Türkeistämmigen bedeutete (Hanewinkel, Vera 2012).

ihren Wunsch nach Berufstätigkeit auch zu verwirklichen²¹⁹. Diejenigen, die es geschafft haben einen Arbeitsplatz zu bekommen, sind überaus flexible und anstrengungsbereite Frauen, die zudem überdurchschnittliche Leistungen vorweisen.

Zu welcher Flexibilität und welchem Einsatz die muslimischen Bildungserfolgreichen bereit sind, zeigen die folgenden Beispiele von Frauen der eigenen Untersuchung: Eine der Befragten schloss schließlich ihr Studium der Wirtschaftsinformatik ab. Obwohl sie zu großen Zugeständnissen bereit war und etliche Jobs als Trainee absolvierte, war eine adäquate Arbeitsstelle trotz Fachkräftemangel in Köln nicht zu finden. Durch eine Jobmesse fand sie schließlich in Bayern eine Arbeitsstelle. Die kopftuchtragende praktizierende Muslimin verließ daraufhin ihr Elternhaus und zog dorthin. Da sie in einer international tätigen Firma arbeitet, ist sie als Qualitätsmanagerin z.B. auch in Brasilien, China, u.a. eingesetzt. Weder durch ihre Familie noch durch die Praktizierung ihrer Religion wird sie daran gehindert, diese internationale Tätigkeit durchzuführen. Ganz im Gegenteil ist die Familie stolz auf sie. Entgegen aller Mutmaßungen führt sie diese anspruchsvolle internationale Tätigkeit durch, wobei ihr Kopftuch weder in Brasilien noch China von den Kooperationspartnern im IT-Bereich angesprochen oder problematisiert wurde. Zur Verwirklichung ihrer beruflichen Ziele verzichtet sie aber auf die ihr sehr wichtige familiäre Einbindung. Eine andere Befragte erlebte in Köln im Verlauf des Zahnmedizinstudiums, dass ein maßgeblicher Professor sogar öffentlich kundtat, dass Frauen mit Kopftuch keine Chance haben, die für das Examen notwendige Vorprüfung zu bestehen. Da dies auch tatsächlich so war, entschloss sie sich ebenfalls ihr Elternhaus zu verlassen und in Aachen ihren Abschluss zu machen. Sie ist inzwischen promovierte niedergelassene Zahnärztin.

Werden die drei untersuchten Variablen „Muslimin“, „Frau“ und „türkischer Migrationshintergrund“ kombiniert, sind die wissenschaftlichen Kenntnisse über deren Bildungsprozesse äußerst gering und es liegen nur einzelne Untersuchungsergebnisse vor, die sich eher auf religiöse Orientierungen von Musliminnen und Muslimen richten, seltener auf Bildung.

Bildung spielt aber für religiöse Muslim/innen eine zentrale Rolle. Mehr als die Hälfte der Frauen der eigenen Untersuchung gaben an, dass sie auch deshalb die Weiterbildung anstreben, da es im Islam eine Pflicht sei zu lernen. Begründet wird dies durch das erste Wort

²¹⁹ Der Interkulturelle Rat in Deutschland veröffentlichte 2010 eine Broschüre zur Benachteiligung muslimischer Frauen in der Gesellschaft unter dem Titel "Starke Frauen, schwerer Weg!", in der die gesellschaftlichen Diskriminierungen und Hürden in Bezug auf Berufstätigkeit beschrieben werden. Auch "Human rights watch" veröffentlichte 2009 eine Untersuchung zur Diskriminierung von muslimischen Kopftuchträgerinnen in Deutschland auf dem Arbeitsmarkt, unter dem Titel "Diskriminierung im Namen der Neutralität".

im Koran „Iqra“ (lies), was als direkte Aufforderung zu Lehre und Bildung verstanden wird und durch eine Fülle von Hadithen (Aussprüche des Propheten Mohammed), die gemeinsam mit dem Koran die Glaubensgrundlagen des Islams bilden. Die Pflicht zu lebenslangem Lernen sowie die Bereitschaft sich für den Wissenserwerb anzustrengen, sind hierdurch religiös verankert. Kurz gefasste Beispiele solcher Hadithe sind z.B.: „Strebe nach Wissen und wenn es in China ist“, „Bildung ist eine Pflicht für jeden Muslim, Mann oder Frau“, „Du sollst Lehrer oder Schüler sein“. Die Moscheen als Orte der Bildung sind historisch belegt, ebenso wie die führende Rolle muslimischer Gelehrter für naturwissenschaftliche Erkenntnisse im Mittelalter, da der Islam die Forschung im Gegensatz zum Christentum nicht behinderte.

Die hohe Bedeutung der Bildung im Islam könnte ursächlich für die festgestellte traditionell verankerte hohe Bildungsmotivation türkischer Zuwander/innen sein. Im deutschen Umfeld kaum beachtet haben sich so auch die muslimischen Gemeinden bemüht, die Kinder ihrer Mitglieder zu bilden. Anfangs bezog sich die Bildung vor allem auf Koranunterricht und religiöse Inhalte, zunehmend wurde das Angebot um muttersprachlichen Unterricht erweitert und seit vielen Jahren auch um Hausaufgabenhilfe und Einzelnachhilfe zur Förderung des schulischen Erfolgs. In ihrer Untersuchung der pädagogischen Arbeit in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren (VIKZ) „Beten und Lernen“ beschreibt dies bereits Boos-Nünning 2010: „Wie andere Migrant*innenorganisationen und andere Moscheevereine auch hat der Verband der Islamischen Kulturzentren sein Aufgabenspektrum auf die Bildungsarbeit erweitert. Die Bildungsarbeit umfasst Hausaufgaben- und Lernhilfen in den Moscheegemeinden sowie Angebote im Bereich der Freizeitgestaltung für Kinder und Jugendliche, auch verbunden mit Bildungsangeboten“ (Boos-Nünning 2010: 5).

So könnte der für Niehaus unerklärliche Typ des „Bildungsspringers“ seine Motivation und Unterstützung gerade aus dem religiösen ethnischen Milieu gezogen haben, ein Zusammenhang, den bisherige Forschungen zu wenig berücksichtigen.

Die eigene Untersuchung kann in diesem Zusammenhang in mehrfacher Hinsicht neue Erkenntnisse liefern. Sie zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es gelungen ist, eine größere Anzahl hochreligiöser sunnitischer Musliminnen türkischer Herkunft zu erreichen und zu befragen, so dass Aussagen zum Wertesystem dieser Gruppe gemacht werden können, wobei es durch die Erhebung von Daten zu den Kindern und Eltern der Befragten möglich ist, auch intergenerationale Veränderungen aufzuzeigen. Durch die Fokussierung der eigenen Untersuchung auf Bildungserfolg in Zusammenhang mit Ethnie, Geschlecht und Religion

konnte ein Beitrag zur Schließung der Forschungslücke in Bezug auf die Bildungsprozesse von Musliminnen türkischer Herkunft geleistet werden. Ein Zusammenhang von Religiosität und Bildungsmotivation wird vermutet. Der Islam als Motivationsquelle für Bildungsbestreben und die Unterstützungsleistungen des eigenethnischen religiösen Milieus in den Moscheegemeinden und Migrantenorganisationen kann als eine Erklärung für den Bildungserfolg von Bildungsaufsteigerinnen aus einem segregierten türkischen Migrantenmilieu angenommen werden. Auch El-Menouar (2017: 260) verweist auf das Vorhandensein von religionsbedingtem Sozialkapital, das als Ressource für die Sozialintegration integrationsfördernde Potenziale besitze, das aber noch zu wenig erforscht sei.

3.2 Wege zum Bildungserfolg

Im Gegensatz zu einheimisch deutschen Bildungsaufsteiger/innen, die nach El-Mafaalani häufig nur durch einen Bruch mit dem bildungsfernen Elternhaus ihren Aufstieg vollziehen konnten, wurde **die familiäre Einbindung und Unterstützung der Bildungserfolgreichen durch die Migrantenfamilien als Ressource für ihren Bildungsaufstieg, als eine Besonderheit in Migrationsfamilien, herausgearbeitet.** Tepecik spricht von einem „migrantenspezifischen Bildungskapital“, das sie in Weiterentwicklung des „migrationspezifischen sozialen Kapitals“ von Raiser ermittelt. Die türkischen Eltern bringen Bildungsstreben und ein positives Bildungsbewusstsein mit in die Migration. Durch die Einbindung ins ethnische Umfeld wird die Erreichung des Migrationsziels (Verbesserung des sozialen Status) stetig überprüft. Neben dem materiellen Aufstieg, den die Eltern selbst verwirklichen, wird der nachhaltige soziale Aufstieg durch prestigeträchtige Studien der Kinder gewünscht. Diese Erwartungen der Eltern an die Kinder werden durch einen starken Solidarzusammenhang sowie durch emotionale Stütze und Motivation auf die Kinder übertragen, wodurch diese die intergenerativ erteilten Bildungsaufträge in ein eigenes hohes Bildungsbestreben umsetzen, was den Bildungsaufstieg bzw. den Bildungserfolg unterstützt. Hummrich weist bereits 2002 auf die positiven Auswirkungen von familiärer Einbindung bei Migrantenfamilien für Bildungserfolg hin. Die Interviewten der Studien beschreiben aktive Bemühungen und Unterstützungsleistungen ihrer bildungsfernen Eltern bis hin zum Besorgen von Nachhilfe. Insbesondere aber empfanden die Befragten eine Unterstützung durch die emotionale Bindung zu den Eltern und die Einbindung in die Familie, die ihnen Stärke und Motivation für den Bildungserfolg gab.

Im Gegensatz zu autochthonen bildungsfernen Familien, in denen eher autoritäre Erziehungspraktiken nachgewiesen wurden, belegen die Studien bei den bildungsfernen Migranteneltern der Bildungsaufsteigerinnen zudem einen eher partnerschaftlichen und diskursiven Erziehungsstil. Selbst in den Familien, in denen der Vater eine dominante Rolle einnahm, erreichten es die Kinder durch Diskussion und Hartnäckigkeit ihre Interessen durchzusetzen, d.h. die positive Bindung wird weder durch die Eltern noch durch die Kinder gefährdet. Die türkischen Migrant/innen verfügen sowohl über eine kulturell verankerte hohe Bildungsaspiration, aber auch über Verhaltensweisen, Normen und Werte, die sich von denen der Deutschstämmigen aus sozial schwachem Milieu unterscheiden, insbesondere in Bezug auf Bildungsorientierung, Unterstützung der Kinder und Umgangsformen.

Ein zweiter wichtiger Meilenstein auf dem Weg zum Bildungserfolg ist die Unterstützung durch das eigenethnische Milieu. Im eigenethnischen Umfeld finden die Frauen Informationen, Vorbilder und Hilfen sowie insbesondere auch einen emotionalen Rückzugsort, der Stärke und Unterstützung bei dem häufig schwierigen Weg zum Bildungserfolg gegen gesellschaftliche Barrieren und diskriminierende Lehrer/innen bietet.

Häufig sind im Unterstützungssystem des eigenethnischen Milieus Student/innen aus der Nachbarschaft als Bildungsvorbilder vorhanden, die aus eigenem Erleben ein besonderes Verständnis der Situation in der Schule und des häuslichen Umfelds besitzen und zudem bei Bedarf durch muttersprachliche Erklärungen der Lerninhalte unterstützen können. Die beiden sunnitisch religiösen Befragten von Niehaus (die eigenverantwortlichen Bildungsspringer), die über keinerlei für einen Bildungserfolg für relevant erachteten Voraussetzungen verfügten und deren Bildungserfolg ihm deshalb unerklärlich war, waren im Unterstützungssystem des eigenethnischen Milieus in der Moscheegemeinde gefördert worden. Es kann hier nur vermutet werden, dass ihnen sowohl die (religiöse) Bildungsmotivation als auch die Hausaufgabenhilfe in der Moschee zur Verfügung standen, wodurch ihr direkter Bildungserfolg, durch die Empfehlung zum Gymnasium und ihr Verbleib bis zum Abitur auf dieser Schulform, unterstützt wurde.

Dem Unterstützungssystem des religiösen Umfelds wird bisher noch zu wenig Bedeutung zugerechnet. Die Gülen-Nachhilfeinstitute (aber auch fast alle Moscheegemeinden) unterstützen am Nachmittag oder an den Wochenenden die Kinder der Gemeindemitglieder durch schulische Förderung und Einzelnachhilfe. Dieses eigenethnische Unterstützungssystem ist in den letzten Jahren, durch die Zunahme bildungserfolgreicher Kinder der Gemeindemitglieder, die nun als Student/innen die jüngeren Kinder fördern können, weiter

ausgebaut und intensiviert worden. Hierbei wurden sehr erfolgreiche Hilfsmodelle entwickelt, wie z.B. das Abi-/Abla-Modell, was einzelnen Kindern große Geschwister (erfolgreiche Jugendliche aus der Gemeinde) zur Unterstützung zur Seite stellt. Auch bei den Gülen-Jugendgruppen, aber auch im Unterstützungssystem der Moscheegemeinden der muslimischen Dachverbände, spielt die Verbindung von Bildung und religiöser Verpflichtung dazu eine große Rolle, wodurch es tatsächlich gelingt, Leistungsstreben und Bildungsmotivation zu generieren. Ein großer Anteil der Migrantenkinder erhält so im eigenethnischen Milieu die notwendige Förderung, die ihnen in der Schule versagt wird, da auch im schulischen „Ganztag“ das diskriminierende System nicht durchbrochen wird, sondern aufgrund festgelegter Lern- und Hausaufgabenzeiten sowie zu wenig und zu gering qualifiziertem Personal, gerade die lernschwachen Kinder, die länger und intensiver lernen müssten und die ein erneutes Erklären der Inhalte benötigten, nicht ausreichend gefördert werden.

Alle Studien und die eigene Untersuchung ermittelten drittens eine **besondere starke Persönlichkeit** der bildungserfolgreichen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Die Frauen verfügen über ein besonderes Durchsetzungsvermögen und eine erhebliche Frustrationstoleranz, sie sind hartnäckig, zielstrebig und flexibel. Diese Eigenschaften gestatten es anvisierte Bildungsziele - auch über (Bildungs-)Umwege - zu erreichen. Die Frauen wechseln z.B. in eine andere Stadt oder besuchen zeitweise in der Türkei die Schule, wenn die Hürden im deutschen Bildungssystem einen direkten Weg nicht zulassen.

Auch die im Rahmen der „IMIS-Beiträge“ 2016 veröffentlichte jüngste Untersuchung zu Bildungserfolgreichen der zweiten türkischen Zuwanderergeneration bestätigt die Notwendigkeit einer starken Persönlichkeit für diese Gruppe sowie weitere wesentliche Erkenntnisse der anderen Studien und der eigenen Untersuchung. Die Publikation „Unwahrscheinlich erfolgreich - Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft“ veröffentlicht die Erkenntnisse des Forschungsprojekt „Pathways to Success“, das von 2011 bis 2015 am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück durchgeführt wurde und dem 95 leitfadengestützte qualitative Interviews zur Erhebung und Rekonstruktion von Aufstiegsverläufen zugrunde liegen, die mit 75 Personen türkischer Herkunft, deren Eltern nach Deutschland eingewandert waren und 20 Personen ohne Migrationshintergrund geführt wurden (Lang/Pott/Schneider 2016: 35f). „Das IMIS gehörte bundesweit wie international zu den ersten Forschungsinstituten, die sich bereits Ende der 1990er Jahre mit der Frage des Aufstiegs in der zweiten Migrantengeneration zu

beschäftigen begannen, um der dominanten Problem- und Defizitfokussierung des Migrantendiskurses empirisch fundierte Erkenntnisse entgegenzusetzen“ (ebenda: 7). In den IMIS-Beiträgen werden seither relevante Forschungsergebnisse zu dem IMIS-Forschungsschwerpunkt „Potenziale der Migration“ von verschiedenen Autoren veröffentlicht, die sich überwiegend mit beruflichen Karrieren und Bildungserfolgen von Migrant/innen in Deutschland und dem internationalen Vergleich beschäftigen²²⁰. Neben der starken Persönlichkeit der Befragten wurde auch im Rahmen dieser Forschung die wichtige Funktion der Unterstützung und Einbindung ins familiäre und ethnische Milieu ermittelt. Als wesentlich für den Bildungserfolg fassen die Autoren folgende Faktoren: die Unterstützungsleistung der Eltern, die auch gegen behindernde Gatekeeper/innen eigene Bildungsentscheidungen durchsetzten, eine starke Persönlichkeit, die es den Lehrer/innen beweisen wollte, besonders gute Leistungen, so dass die Lehrkräfte nicht umhin kamen, das Potenzial und Talent anzuerkennen²²¹ sowie gute Deutschkenntnisse²²² bei der Einschulung, ein gemischtes Wohnumfeld und Kindergartenbesuch (ebenda: 81). Diese Bedingungen waren schon in der Grundschulzeit bei den Bildungserfolgreichen dieser Studie gegeben, wodurch mehr als die Hälfte von ihnen gleich von der Grundschule auf das Gymnasium wechseln konnte, was unmittelbar zum späteren Bildungserfolg beitrug. Der hohe Anteil der Befragten, die unmittelbar zum Gymnasium wechselten, ist eine Besonderheit in dieser Untersuchung, da dies sonst nur 11 Prozent der Kinder türkischer Herkunft gelingt. Die wichtige Bedeutung der Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschulzeit im Alter von 10-12 Jahren in Deutschland wird hieran besonders deutlich, wobei bei einem Drittel dieser Befragten der Übergang auf das Gymnasium gegen die Empfehlung der Grundschule auf Betreiben der bildungsfernen Eltern oder Geschwister erfolgte (ebenda: 79)²²³.

Zudem führen die Autoren an, hätten Glück und Zufall eine Rolle beim Bildungsaufstieg gespielt, da es ein „allgemeines Strukturmerkmal des Umgangs des deutschen Schulsystems mit den Kindern aus Einwandererfamilien war (...), dass das Erkennen und Fördern der Talente dieser Kinder lange nicht als schulische Aufgabe gesehen wurde. Ohne Zufall oder

²²⁰ Z.B. IMIS-Beiträge: 35/2009 "Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktion ihrer Wege und Handlungsstrategien", 39/2011, "Die Integration der zweiten Generation in Deutschland - Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung", 49/2016 "Unwahrscheinlich erfolgreich - Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft".

²²¹ Auch hier wird ein Auszug aus einem Interview angeführt, in dem erst der Türkischlehrer es schafft, die autochthone Kollegin davon zu überzeugen, dass der Klassenbeste, ein türkische Junge, aufs Gymnasium und nicht zur Realschule gehen soll.

²²² Fehlende Deutschkenntnisse konnten zu späterer Einschulung, Sitzenbleiben sogar Sonderschulzuweisung führen.

²²³ Dies ist aber nur möglich, wenn die Empfehlung nicht bindend ist und Gymnasien trotz gegenteiliger Empfehlung die Kinder aufnehmen.

Glück waren die Kinder aufgrund ihrer migrantischen Herkunft sehr häufig stereotypen Einordnungen ausgesetzt, durch die ein akademischer Abschluss praktisch schon in der Grundschule gefährdet wurde“ (ebenda: 82).

Über die Hälfte der Interviewpartner/innen berichten auch in dieser Studie von Diskriminierungserfahrungen in der Schule. Die Autoren hatten vermutet, dass zu den relevanten Faktoren in den Erfolgsbiographien der „Befragtengruppe auch die *Abwesenheit* von Diskriminierungserfahrungen gehören würde“ (ebenda: 93). Sie konstatieren, dass die Erfahrungen von Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung bei den Erfolgreichen aber letztendlich den Erfolg nicht verhindert hätten, sondern sich gerade durch deren Überwindung Potenziale freigesetzt hätten, wie Selbstbewusstsein, Motivation und Gelassenheit, die sich in der besonderen festgestellten starken Persönlichkeit der Bildungsaufsteiger/innen zeigen. „In dieser Ambivalenz gehen die beschriebenen Erfahrungen in die Identitätskonstruktion und den Habitus als Aufsteiger_innen ein: Sie wissen und haben gelernt, dass sie >diskriminierbar< sind“ (ebenda) und haben gelernt damit umzugehen.

Neben dem direkten Weg über das Gymnasium zum Bildungserfolg, wie es für mehr als der Hälfte der Befragten bei „Pathways to Success“ möglich war, gelingt dem überwiegenden Anteil der Aufsteiger/innen türkischer Herkunft der Bildungserfolg und der damit verbundene soziale Aufstieg, aber erst nach einem langen Weg. Neben den besonderen Unterstützungsleistungen der Eltern und der hohen Anstrengungsbereitschaft der Bildungserfolgreichen selbst sind es neben Glück und Zufall auch einzelne Personen oder Institutionen, die einen Bildungsaufstieg durch die Unterstützung von nachholender Bildung ermöglichen. Den Befragten der eigenen Untersuchung war der Bildungsaufstieg nur möglich, weil es den **Lernort BFmF**²²⁴ gab.

Die Zugangsbarrieren auch zum zweiten Bildungsweg sind für (sehr) bildungsferne Migrant/innen oft zu hoch. Zugangstests erheben Vorkenntnisse in Deutsch und Mathematik, über die z.B. die Absolvent/innen der türkischen Grundschule nicht verfügen. Im BFmF werden keinerlei Vorkenntnisse erwartet und es ist möglich, aufbauende Bildungsmaßnahmen zu besuchen. An einem Beispiel aus dem Jahre 2016 sollen die besonderen Unterstützungsleistungen in der Migrantinnenorganisation BFmF verdeutlicht werden: Eine junge Frau aus Burkina Faso kam als 18-Jährige Heiratsmigrantin und Analphabetin 2012 nach Deutschland. Seither nimmt sie täglich an einer Bildungsmaßnahme im BFmF teil. Sie

²²⁴ Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V., hierzu eine genauere Darstellung der Institution und ihrer Schwerpunkte im Anhang.

begann mit einem Alphabetisierungskurs und besuchte im Anschluss daran einen Integrationskurs, den sie mit dem B1-Niveau abschloss. Darauf aufbauend nahm sie an einer auf den Hauptschulabschluss vorbereitenden allgemeinen Bildungsmaßnahme teil und legte 2016 den Hauptschulabschluss Klasse 9 ab. Zur Zeit besucht sie den Vorbereitungskurs auf den Sekundarabschluss Klasse 10A. Durch die im Hause angebotene Kinderbetreuung ab dem dritten Lebensmonat musste sie ihren Bildungsweg für die Geburt ihres Kindes nur kurz unterbrechen, so dass es ihr möglich war, die familiären Ansprüche und das eigene Bildungsbestreben zu verbinden. Ähnliche Bildungskarrieren konnten z.B. auch für muslimische Frauen aus Afghanistan und für jesidische Frauen aus dem Irak, die als Analphabetinnen nach Deutschland kamen und den Schulabschluss im BFmF ablegten, nachgewiesen werden.

Der Lernort BFmF weist Besonderheiten auf, die den Bildungserfolg von bildungsfernen Migrantinnen unterstützt: Es ist eine professionell arbeitende muslimische Migrantinnenorganisation, mit einem besonderen methodischen Ansatz.

Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen ist eine Migrantinnenorganisation, in der fast alle Mitarbeiterinnen einen Migrationshintergrund besitzen, die überwiegend aus bildungsfernen türkischen Migrantenfamilien stammen und die selber einen mehr oder weniger großen Bildungsaufstieg erreicht haben. Bildungsvorbilder führen also die Institution.

Es herrscht im Hause eine „migrantische muslimische Atmosphäre“. Viele Frauen mit Kopftuch oder erkennbarem Migrationshintergrund arbeiten sowohl als Lehrerinnen, sind am Telefon oder dem Kundenempfang qualifizierte Ansprechpartnerinnen, bedienen in den Cafés und sind sowohl in der Reinigung, der Küche aber auch als Beraterinnen beschäftigt. Kinder sind erwünscht und selbstverständlich dabei. Im Frauencafé gibt es kostenlosen Tee aus dem Samowar, es gibt ganztags günstiges Essen und Gebäck und die Frauen können ungestört unter sich sein. Ein Gebetsraum, Waschmöglichkeit, Halalessen, Kinderbetreuung, muttersprachliche Ansprechpartnerinnen sowie muslimische Betreuerinnen und Beraterinnen vermitteln insbesondere muslimischen Zuwanderinnen ein Gefühl von Vertrauen und Vertrautheit. Sie sind angenommen so wie sie sind, wodurch sie sich ganz auf das Lernen konzentrieren können.

Das BFmF verfügt über eine professionelle Hilfestruktur. Häufig geraten Frauen, die als Heiratsmigrantinnen nach Deutschland kommen, in problematische Situationen, weshalb sie ihr Bildungsbestreben nicht umsetzen können. Familiäre Probleme mit den Eltern/Schwiegereltern, dem Ehemann oder den Kindern, Gewalt, fehlende Unterstützung

oder Behinderung des Bildungsbestrebens, finanzielle Probleme, Schulden, Unkenntnis von Hilfsstrukturen u.a. führen dazu, dass viele Migrantinnen keine Möglichkeit haben, sich weiterzubilden bzw. begonnene Maßnahmen nicht erfolgreich beenden können. Eine breit aufgestellte Beratungsstruktur im BFmF unterstützte die Befragten. Neben der Möglichkeit der Sozial- und Familienberatung gibt es eine Migrationsberatungsstelle, Beratung für Arbeitslose bzw. in ALG-II-Bezug stehende Menschen, Schuldnerberatung etc., so dass auftretende Probleme der Frauen kultur- und religionssensibel bearbeitet werden konnten, wodurch Abbrüche verhindert wurden.

Außerdem unterstützt das BFmF Frauen in der Familienphase, in dem **flexible Kinderbetreuung** angeboten wird. Trotz Schwangerschaft und Geburt eines Kindes kann die Mutter so ihrem Bildungsbestreben nachgehen. Einem Drittel der Befragten war es nur möglich die Bildungsmaßnahme im BFmF zu besuchen, weil ihre Babys im Hause betreut wurden, so dass sie sogar zwischendurch stillen konnten.

Aber insbesondere die **Lehrmethode im BFmF** unterscheidet sich von denen anderer Lernorte. Methodisch arbeiten die Lehrerinnen insbesondere darauf hin, die Persönlichkeit der Frauen zu stabilisieren und ein Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit durch die stetige Sicherung eines Lernerfolgs durch eine kleinschrittige erfolgsorientierte Lehrmethode zu erreichen, so dass die Frauen sich als lernfähig erleben können, wodurch die Motivation und die Lernbereitschaft der ehemaligen Bildungsverliererinnen gesichert wird.

Im Rahmen der eigenen Untersuchung wurde die Einschätzung der Frauen selbst erhoben. Sie sollten Gründe für erfolgreiches Lernen aus einem vorgegebenen Fragenkatalog auswählen. Die Faktoren, die für die Erreichung von Lernerfolg von den befragten Frauen benannt wurden, weisen alle in eine Richtung. Die drei höchsten Ränge für erfolgreiches Lernen beziehen die Befragten auf die Lehrperson, ihr wird die höchste Verantwortung und Bedeutung für einen erfolgreichen Lernprozess von den Lernenden gegeben²²⁵. Ob die Schülerinnen zusammen lernen und die Lernatmosphäre ruhig ist, erhält letzte Rangplätze und ist hiernach für das erfolgreiche Lernen der Frauen weniger bedeutend gewesen. Ein Vergleich der Umsetzung dieser Erfolgsfaktoren in der deutschen Schule, in der der Lernerfolg nicht möglich war, zum Unterricht im BFmF, der zum Lernerfolg führte, gab Aufschlüsse darüber, worin der größte Unterschied der beiden Lernorte lag bzw. welche

²²⁵ Für einen erfolgreichen Lernprozess auf Rangplatz eins steht die Aussage "die Lehrerinnen unterrichten gerne, ihnen macht ihre Arbeit Spaß", Rangplatz zwei "die Lehrerinnen erklären gut" und Rangplatz drei "die Lehrerinnen glauben an einen und motivieren".

Bedingungen schließlich zum Lernerfolg aus der subjektiv retrospektivischen Sicht der Befragten geführt haben.

Generell wird der Lernort BFmF wesentlich positiver bewertet als die deutsche Schule. Die größte Differenz in der Bewertung der beiden Lernorte besteht darin, dass im BFmF die Inhalte so lange erklärt wurden, bis alle Lernenden sie verstanden hatten und in der deutschen Schule nicht. Eine fast gleichhohe Differenz und damit ein weiterer großer Unterschied wird darin gesehen, dass im BFmF die Lehrerinnen an die Lernfähigkeit der Schülerinnen glaubten und sie sie zum Lernen motivierten, was die Frauen in der deutschen Schule nicht erlebt hatten. Ebenfalls eine hohe Bedeutung für ihren Lernerfolg rechnen die Frauen der Berücksichtigung von Deutsch als Fremdsprache im Unterricht zu (Rang drei und vier). Auf den letzten Rangplätzen und damit für den eigenen Lernerfolg am wenigsten wichtig bewerten die Befragten „die klaren Verhaltensregeln“, die auf Rang eins der Bewertung der deutschen Schule durch die Befragten liegen. Aber auch „Gerechtigkeit bei der Notengebung“ und „ruhige Arbeitsatmosphäre“ scheinen für den Bildungserfolg der Frauen eine weniger wichtige Rolle gespielt zu haben.

Im Rahmen der Erfragung der Bedingungen für Lernerfolg wurde auch das subjektive Befinden der Frauen in den verschiedenen Lernorten erhoben. In der deutschen Schule haben sich viele Befragte überwiegend nicht wohlfühlt, fast ein Viertel bezeichnet diese Schulzeit sogar als schrecklichste Zeit ihres Lebens. Hingegen bewerten fast alle Frauen die Schulzeit im BFmF als schöne Zeit ihres Lebens und fast alle fühlten sich dort immer wohl. Dieses Wohlfühlen in der Schule verbinden die Frauen aber ebenfalls mit der Lehrperson. Fühlten sich fast alle Frauen von den Lehrerinnen im BFmF immer unterstützt und mehrheitlich immer anerkannt, sagt dies von der deutschen Schule nur jede fünfte Befragte. Der überwiegende Teil der Frauen hatte im BFmF immer eine gute Beziehung zur Lehrperson, hingegen nur wenige in der deutschen Schule (77% zu 13%).

Auch in Bezug auf ihre Religion und die türkische Herkunftskultur erlebten die Frauen mangelnde Akzeptanz von Seiten der Lehrer/innen in der deutschen Schule. Nur jede Vierte gibt an, dass die Lehrer/innen ihre Religiosität akzeptiert hätten, wohingegen alle dies im BFmF empfanden²²⁶.

²²⁶ Dies ist allerdings nicht erstaunlich, da in der muslimischen Migrantinnenorganisation BFmF die gleichen religiösen und kulturellen Gepflogenheiten vorhanden waren, die den Frauen vertraut waren. Hier fühlten sich die Frauen dementsprechend sowohl in ihrer kulturellen als auch religiösen Identität akzeptiert und vor allem subjektiv wohl, was den Lernerfolg unterstützte).

In der Migrantinnenorganisation BFmF konnten die Bildungsversagerinnen einerseits durch die unterstützende Infrastruktur und den frauen-/mütterspezifischen Ansatz und andererseits durch die spezielle Methode des kleinschrittigen erfolgsorientierten Erklärens sowie durch die methodische Berücksichtigung von Deutsch als Fremdsprache zu Bildungserfolg gelangen. Die Befragten verweisen aber insbesondere auf die Bedeutung der Lehrerinnen für einen erfolgreichen Lernprozess, die sich im BFmF im Gegensatz zur deutschen Schule „immer Mühe“ um den gemeinsamen Lernerfolg gegeben haben und deren positive Sicht auf ihre Lernfähigkeit (dass sie „an sie geglaubt haben“) ihr Selbstvertrauen entwickelt und gestärkt hat, wodurch sie emotional gestützt wurden und die besondere Lernleistung möglich war.

Neben den, den Lernerfolg begünstigenden Faktoren, wurden solche ermittelt, die nicht unterstützend sondern eher behindernd wirken. Die häufig zitierte positive Wirkung von Gatekeepern der Mehrheitsgesellschaft auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund konnte im Rahmen der Erkenntnisse der Studien und der eigenen Untersuchung nicht bestätigt werden. In keiner der Studien verweisen die Befragten darauf, dass Lehrer/innen, Nachbar/innen oder deutsche Freund/innen ihre Bildungskarriere maßgeblich beeinflusst oder gefördert hätten. In erster Linie verorten die Frauen den Erfolg bei sich selbst, d.h. ihrer eigenen Anstrengung geschuldet und durch die Bemühungen ihrer Eltern unterstützt. Von einzelnen Hilfen und positiven Beziehungen wird zwar berichtet, sie waren aber nicht so bedeutend für den Bildungserfolg, dass sie retrospektiv so stark erinnert wurden, wie die Mühen der Eltern oder die eigenen Anstrengungen. Im Gegensatz dazu werden hingegen Behinderungen durch die Gatekeeper Lehrer/innen häufig angeführt. Sehr bedeutend sind die als Kind während ihrer Schulzeit erlebten Benachteiligungen, die dazu beitrugen, dass den Migrantinnen im Jugendalter ein Schulerfolg nicht gelang. In großer Übereinstimmung führen alle Studien Diskriminierungen in der Schule besonders durch die Lehrer/innen an, was auch eines der zentralen Ergebnisse der eigenen Untersuchung ist. Die Befragten der Studien berichten nur selten von positiven Erfahrungen mit Lehrer/innen. Ihre Bildungsambitionen wurden belächelt und ihnen wurden nicht akademische Bildungswege empfohlen, sie erhielten trotz gleich guter Noten wie autochthone Klassenkamerad/innen keine Empfehlung für das Gymnasium und sie erlebten demotivierende bis hin zu rassistischen Bemerkungen von Lehrer/innen²²⁷. Dabei sind die Hürden und Steine, die den

²²⁷ Der gesellschaftliche Umgang mit der Schilderung von Diskriminierungserfahrungen besteht häufig darin dem Wahrheitsgehalt zu misstrauen bzw. davon auszugehen, dass es sich nur um Einzelfälle handelt. Ein hohes Ausmaß an Diskriminierungen durch die Lehrpersonen, wie es alle Studien belegen, ist gesellschaftspolitisch kaum einzugestehen, obwohl bereits 2002 Gomolla/Radtke die "Institutionelle Diskriminierung" in der deutschen Schule thematisierten und belegten.

Bildungsaufsteiger/innen von Seiten der Gatekeeper/innen in den Weg gelegt wurden, nur durch besondere Anstrengungen, Umwege und Frustrationstoleranz zu bewältigen. Eine der Bildungserfolgreichen Kayas versuchte während der Sekundarstufe bereits die Erlaubnis zu bekommen, auf die Realschule zu wechseln, was ihr verwehrt wurde. Da sie gegen die Macht der Lehrer/innen in Deutschland nicht ankam, wechselte sie in der 9. Klasse in die Türkei und kam in der Oberstufe zurück, um hier dann doch noch ihr Abitur abzulegen. Besonders Musliminnen haben unter den Vorbehalten und Bemerkungen der Lehrer/innen zu leiden, die es „im Auftrag emanzipatorischer Werte“ häufig an Respekt gegenüber der religiösen Weltanschauung ihrer Schüler/innen und deren Eltern fehlen lassen²²⁸. Sowohl Tepecik als auch Farrokhzad, Gölbol und El-Mafaalani konstatieren im positiven Falle²²⁹, also bei den Bildungserfolgreichen, die es trotz der Hürden und Diskriminierungen im Bildungssystem geschafft haben, eine Jetzt-erst-recht-Haltung als Gegenreaktion auf die erlebten Diskriminierungen in der Schule und auch Hummrich stellt die Entwicklung einer funktionalen Haltung den Lehrer/innen gegenüber fest, die sie auf die Wissensvermittlerfunktion reduziert, ohne dass die Lernenden eine Beziehung zu ihnen aufbauen.

Die wichtige Bedeutung der Lehrer/innen für erfolgreiches Lernen wird aber im Rahmen der Schuldebatten kaum diskutiert. Der Bedeutung der Lehrperson, die als Vermittlerin zwischen Lerninhalt und Lernenden eine zentrale Funktion im Lernprozess besitzt, wird zu wenig Beachtung geschenkt. Die Befragten der eigenen Untersuchung, die aufgrund ihres Bildungsaufstiegs von Bildungsversagerinnen zu Bildungserfolgreichen wurden, verweisen als „Expertinnen für Lernerfolg“ auf die sehr hohe Bedeutung der Lehrer/innen für den (eigenen) Lernerfolg.

Auf diese besondere Bedeutung der Lehrer/innen verweist auch der australische Professor für Erziehungswissenschaften John Hattie in seiner Arbeit „Visible Learning“ zu den Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule. In seiner 15 Jahre dauernden international angelegten Untersuchung auf der Grundlage von 800 Metaanalysen und damit 50.000

²²⁸ Im April 2015 begleitete eine arabisch sprachige Übersetzerin ein elfjähriges syrisches Flüchtlingsmädchen zur Anmeldung an eine Gesamtschule. Dort stellte die Stufenleiterin fest, dass ein Kopftuch auf dieser Schule nicht üblich sei, was dem Kind übersetzt werden sollte. Die Begleiterin ging darauf nicht weiter ein und reichte den Ausweis des Kindes. Diesen kommentierte die "Pädagogin" mit "oh wie hässlich". Da die Stufenleiterin darauf bestand, dass dem begleitenden Vater und dem Mädchen dieses Missfallen ausgedrückt werden sollte und obwohl sich die Übersetzerin bemühte nicht so krass zu übersetzen, war diese erste Begegnung mit dem deutschen Bildungswesen für Vater und Kind ein schreckliches Erlebnis. Der Vater sagte erschüttert zu der Übersetzerin, dass er vor Krieg und Unterdrückung geflohen ist und nicht erwartet hat, dass er in Deutschland nicht seine Religion frei leben kann.

²²⁹ Im negativen Fall verfügen die Kinder und Jugendlichen nicht über diese Stärke und schaffen eben keinen Bildungserfolg, wie es für die Mehrzahl der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund der Fall ist.

Einzelstudien, an denen mehr als 250 Millionen Schüler/innen beteiligt waren, extrahiert er 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke Einfluss auf den Lernerfolg haben (Beywl/Zierer 2013). In seiner Veröffentlichung „Visible Learning“ geht es ihm darum, den großen Wert des Nachweises von „Effizienz im Unterricht“ zu verdeutlichen, um hierdurch die Lernergebnisse messbar und so „Lernen sichtbar“ zu machen. Aus der Fülle der Ergebnisse und interessanten Anregungen für Unterricht sei an dieser Stelle nur auf sein zentrales Ergebnis verwiesen, nämlich, dass die Lehrperson bzw. ihr Handeln der größte Einflussfaktor für gelingendes Lernen ist. Er formuliert sechs „Wegweiser für Exzellenz im Bildungsbereich“ (Beywl/Zierer 2013: 280), wovon im folgenden nur die ersten beiden zitiert werden:

- „1. Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.
2. Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein.“ (ebenda)²³⁰

So betont auch Zierer in seiner über die Konrad-Adenauer-Stiftung veröffentlichten Zusammenfassung der Ergebnisse Hatties, dass es nicht „auf den Lehrer“, sondern „auf die Haltung der Lehrperson“ ankommt, wobei weder die Berufserfahrung noch der Arbeitsaufwand zentrale Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen sind, sondern die „passionate and inspired teachers“, die „leidenschaftlichen Lehrpersonen“, „den größten Einfluss auf die Lernenden haben“ (Zierer 2015: 7).

Das zentrale Ergebnis der eigenen Untersuchung, dass die Lehrer/innen eine besondere Bedeutung für positive erfolgreiche wie negative Lernprozesse haben, was durch die anderen Studien gestützt wird, kann so auch international eingeordnet und bestätigt werden.

Die Verantwortlichkeit für den Lernerfolg der Kinder bei der Haltung der Lehrer/innen zu suchen und sie für den Lernerfolg bzw. -misserfolg der Kinder zuständig zu machen, ist aber noch zu wenig im deutschen Schulsystem verankert. Die Leistungen der Lehrer/innen anzuzweifeln bzw. das Feedback von Schüler/innen und Eltern zur Beurteilung der Qualität des Unterrichts ernst zu nehmen, ist in der deutschen Schule nicht vorgesehen. Auf der Grundlage der Analysen der Studien und der eigenen Untersuchung sowie begleitender Gespräche konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung begeisterte unterstützende

²³⁰ Als ein wesentliches Kriterium für Lernerfolg führt Hattie zudem gegenseitiges "Feedback" von Lehrer/innen und Schüler/innen und eine Atmosphäre an, in denen Fehler als Lerngelegenheit willkommen sind. Eine weitere Darstellung würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen. (weiterführend Hattie 2013, Beywl/Zierer 2013, Zierer 2015)

Lehrer/innen kaum ausgemacht werden, aber fast alle Befragten, selbst die bereits in der Schulzeit bildungserfolgreichen berichten von diskriminierenden Erlebnissen bzw. demotivierenden Lehrkräften. Sicherlich gibt es auch die begeisterten Lehrer/innen, die sich für den Bildungserfolg gerade auch sozial benachteiligter Kinder engagiert einsetzen und die Freude am Unterrichten haben, aber die Mehrzahl ist es nicht.

Auch eine weitere neuere Veröffentlichung zu den Bildungserfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund, die unter dem Titel „Große Vielfalt, weniger Chancen“ als Zusammenfassung der Studie „Bildung, Milieu und Migration“ der Universität Düsseldorf im März 2015 erschienen ist, bemüht sich ein Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Beispielen für Lehrer/innen zu finden. Bei intensiver Auseinandersetzung mit den Ergebnissen für die einzelnen Milieus und den geschilderten Fallstudien überwiegen aber auch in dieser Studie die negativen Berichte zu Lehrer/innen. An einem Beispiel der Studie „Porträt: Hakan“ wird noch einmal die besondere Rolle der Lehrer/innen aus der Sicht des Schülers deutlich und auch, dass sich an der Situation trotz Bildungsdebatte und vielfältigen Untersuchungen auch im Jahre 2015 in Deutschland noch nicht viel geändert hat, da man die Hauptverantwortlichen für die Bildungsprozesse der Kinder, die Lehrer/innen, nicht in die Veränderungsdebatte mit einbezieht.

„Am meisten hat ihn die Heuchelei an seiner Schule geärgert. Die meisten Lehrer hätten gar keinen Bock gehabt, Kinder zu unterrichten. „Ich hatte einen Lehrer, der ist in die Klasse gekommen und hat seine Zeitung im Unterricht aufgeschlagen“, erinnert sich Hakan. „Er hatte uns gesagt, dass er dort nur die Zeit totschrägt.“ Als er einen anderen Lehrer an der Schule beim Kiffen erwischte, sei ihm klar geworden: Der war kein Vorbild. „Der kiffte heimlich und erzählt im Klassenraum, dass Kiffen schädlich sei.“ An seiner Schule gab es immer Ärger, sie war berüchtigt. Polizisten waren regelmäßig vor Ort - nicht nur wegen schwieriger Schüler. Er hat dort viel erlebt mit Lehrern zum Beispiel, die frustriert waren und offen ausländerfeindlich aufgetreten sind. Über die Details will er heute nicht unbedingt sprechen, er will nach vorne schauen. Nur so viel: Viele seiner Lehrer hätten als Vorbilder nichts getaugt. „Warum soll ich Respekt vor ihm haben, wenn er keinen vor mir hat?“ fragt Hakan rhetorisch. „Mir fehlte der Respekt in der Schule“ - auf allen Seiten.

Ein Lehrer war anders. Bei ihm hatte Hakan das Gefühl: „Der will mir wirklich etwas vermitteln. Er hat vernünftig mit mir geredet.“ Dieser Lehrer hat sich für alle Schüler Zeit genommen. Seinem Unterricht konnte Hakan folgen, er hatte das Gefühl, dass dieser Lehrer wirklich etwas zu erzählen hat. Und so wurde ihm auch irgendwann klar, dass Schule doch zu etwas gut ist. Dass Lehrer eine große Rolle für das weitere Leben der Kinder spielen und dass sie auf sie eingehen sollten. Andere Lehrer hetzten zu sehr durch den Lehrplan und hätten auf die Schüler zu wenig Rücksicht genommen. Aber einer war anders. „Der verstand mich.““ (Stiftung Mercator/Vodafone-Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2015: 87f)²³¹

Obwohl ein Teil der Studien bereits mehr als zehn Jahre alt ist und die Ergebnisse und Auszüge der Interviews sehr eindeutig von massiven Diskriminierungserfahrungen

²³¹ Veröffentlichung der Studie "Bildung, Milieu & Migration", (Barz u.a., Universität Düsseldorf) unter dem Titel: "Große Vielfalt, weniger Chancen".

insbesondere durch die Selektionsfunktion der Lehrkräfte im diskriminierenden gegliederten Schulsystem zeugen und die hierdurch erzeugte Benachteiligung für Kinder aus sozioökonomisch niedrigen Milieus (verstärkt durch einen Migrationshintergrund) hinlänglich nachgewiesen ist, beziehen sich Überlegungen zur Verbesserung der Bildungssituation in Deutschland lediglich auf halbherzige Strukturänderungen. Die durch den „PISA-Schock“ auf der Kultusministerkonferenz vom 17./18. Oktober 2002 festgelegten Handlungsfelder, mit denen Bildungsreformen angegangen werden sollten, bezogen sich sowohl auf „Maßnahmen zur wirksamen Förderung benachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ als auch auf den „Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten“ (Bertelsmann Stiftung-Chancenspiegel 2017: 23). Der in den Schulen umgesetzte „Ganztag“ erfüllt den Ausgleich sozialer Disparitäten durch elternhausunabhängige zusätzliche Förderung leistungsschwacher Kinder²³² aber nicht, sondern durch die ökonomischen Rahmenbedingungen dient er zur Zeit einem rein sozialpolitischen Zweck, nämlich dem der „Ermöglichung der Erwerbsfähigkeit von Frauen bei gleichzeitig gesicherter Betreuung der Kinder“ (ebenda).

Die neue „Gemeinschaftsschule“ soll eine Lösung für das Problem „Hauptschule als Restschule“ sein und mehr Bildungsgerechtigkeit ermöglichen. Tatsächlich wird durch die Gemeinschaftsschule aber die Realschule abgewertet bzw. aufgegeben, die als Sprungbrett für leistungsstarke Kinder mit Migrationshintergrund eine sehr wichtige Funktion hat. Auch diese Strukturänderung ist zudem halbherzig, da das Gymnasium als Schule für „die Auserwählten“ bzw. für die (autochthonen) Mittelschichtangehörigen, zur Reproduktion gesellschaftlicher Eliten, bestehen bleibt. Eine Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit wird hierdurch noch weniger möglich sein, sondern es kommt nur deutlicher zu einer Zweiteilung der Bildung für sozial schwächere und sozial höhere gesellschaftliche Milieus. Dies konstatiert auch Martin Baethge auf der Fachtagung zur Vorstellung des Bildungsberichts 2016 am 21. Juni 2016 in Berlin: „Das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem steuert weiter in eine Bildungspolarisierung hinein, die der traditionellen des 20. Jahrhunderts weitgehend

²³² Da die Umsetzung halbherzig ist, d.h. nicht den Erfordernissen der Förderung von Kindern durch die Finanzierung von qualifiziertem Personal Rechnung getragen wird, ist der "Ganztag" für den Bildungserfolg der Kinder aus sozialschwachen Verhältnissen sogar eher schwierig. Durch die Finanzierung der Nachmittagsbetreuung an den Schulen wurden die Mittel für die Hausaufgabenhilfe und die Übermittagsbetreuung in Vereinen in vielen Kommunen gestrichen, wodurch nun viel engagierte Hilfe und Unterstützung, z.T. auch im eigenethnischen Milieu, durch die in die Schule verlagerte Förderung, die aber überwiegend nicht stattfindet, verloren gegangen ist.

entgegengesetzt ist und die eine hohe soziale Sprengkraft beineinhaltet: in ihr steht einer großen (in sich differenzierten) Bildungsmittelschicht-Mehrheit eine kleine Bildungsunter-schicht (zwischen 20% und 30%) gegenüber, deren berufliche und soziale Teilhabechancen zunehmend prekärer zu werden drohen" (Baethge 2016: 5).

3.3 Nachhaltigkeit der Veränderungen

Die besondere Rolle der Bildung für Menschen mit türkischem Migrationshintergrund konnte im Rahmen der eigenen Untersuchung auch für die hoch religiösen Muslim/innen türkischer Herkunft nachgewiesen werden. Die Frauen gaben für ihre Eltern an, dass diese bereits Bildung als sehr wichtig bewerteten. Die Items „gebildet sein“, „einen guten Schulabschluss machen“, „gut in der Schule sein“ und „soviel wie möglich lernen“ liegen für die Eltern hochbewertet auf Rangplätzen im oberen Drittel. Die intergenerativ übertragene hohe Bildungsaspiration wird zudem dadurch deutlich, dass die Befragten alle Werte, die die Bildung betreffen, für ihre Kinder ins obere Viertel der Werteskala wählten²³³ (siehe Schaubild S. 180). Die übertragene Bildungsaspiration der Eltern führte zudem dazu, dass die Frauen bei erlebten Bildungsmisserfolgen nicht resigniert aufgaben, sondern versuchten als Erwachsene die versäumte oder verwehrte Bildung nachzuholen. Sobald sie die Chance bekamen, so hier im Rahmen der Vorbereitungskurse auf einen Schulabschluss in der Migrantinnenorganisation BFmF, war es ihnen möglich, die vorhandenen großen Bildungsdefizite aufzuarbeiten und erfolgreich Schulabschlüsse abzulegen.

Durch die vorhandene Bildungsaspiration, das Bildungsbestreben und die positiven Lernerfahrungen im BFmF entwickelte ein großer Teil der Frauen türkischer Herkunft eine stabile Bildungsorientierung. Aus sozioökonomisch unteren Schichten konnten die Frauen hierdurch einen sozialen Aufstieg erreichen. 20 Prozent der Frauen lernten bis zum (Fach-) Abitur weiter und zehn Prozent absolvierten ein Studium, zwei der 96 Befragten promovierten. Da die Frauen auch aufstiegsorientiert heirateten²³⁴, konnte das Migrationsziel der Eltern in Form des sozialen Aufstiegs der Tochter vollendet werden. Ein Viertel der Frauen ist zum Befragungszeitpunkt einem hohen sozialen Milieu zuzurechnen und die Hälfte einem mittleren gutbürgerlichen Milieu. Lediglich ein Viertel der Befragten verblieb im sozioökonomisch niedrigen Herkunftsmilieu. Diese sind auch aufgrund der Heirat mit einem

²³³ Von 28 Rangplätzen belegen die Werte für Bildung die Rangplätze 4 bis 10.

²³⁴ 40 Prozent der Ehemänner verfügen über das (Fach-)Abitur, 30 Prozent davon studierten, wovon 20 Prozent auf akademischem Niveau arbeiteten sowie weitere 16 Prozent selbständig waren.

gering gebildeten Ehemann, trotz des nachgeholt Schulabschlusses, nach wie vor eher einem bildungsfernen Milieu zuzurechnen, dem vor der Bildungsmaßnahme mindestens 75 Prozent der Befragten angehörten. Eine Mobilität im sozialen Raum, wie sie El-Mafaalani in Anlehnung an Bourdieu anspricht, konnte in Bezug auf die Untersuchungsgruppe der Frauen türkischer Herkunft also nachgewiesen werden. Raisers Kritik an Bourdieu, dass dieser zu deterministisch einen Klassenaufstieg durch die Fesseln gesellschaftlicher Bedingungen für kaum möglich hält, konnte hierdurch bestätigt werden. Die Bildungsaufsteigerinnen sind der Beleg dafür, dass soziale Grenzen überschritten werden können, sie sind auch sozial aufgestiegen und verfolgen in Bezug auf ihre Kinder überwiegend mittelschichtorientierte Ziele. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Wert des „glücklich seins“ intergenerativ eine große Veränderung in der Bewertung erfährt. Für die türkischen Eltern der Frauen hatte nach deren Wahrnehmung das individuelle Glück kaum einen Wert, für die Befragten selbst steht dieser individualistische Wert aber auf Rang drei und für die Kinder erreicht er sogar den höchsten ersten Rangplatz (siehe Schaubild S.180). Da die Verwirklichung individuellen Glücks für die familialistische Orientierung türkischer Zuwanderer untypisch ist, wie die Bewertung dieses Wertes auch durch die türkischen Eltern zeigt, hat bei der Mehrzahl der Befragten durch den Bildungsaufstieg auch ein Wertewandel hin zu mittelschichttypischen Werten stattgefunden. Der emanzipierte Wert der Unabhängigkeit und Selbständigkeit wird von den Frauen am zweithöchsten bewertet. Auch diese Bewertung entspricht eher deutschen auf Individualismus und Selbstverwirklichung ausgerichteten Mittelschichtwerten, als den Wertevorstellungen der türkischen Zuwanderer der Elterngeneration. Es hat also eine Werteververschiebung insbesondere hin zu mehr Individualität stattgefunden.

Zudem kann die bereits im Elternhaus vorhandene Bildungsaspiration für die eigenen Kinder durch die „Kenntnis der Wege“ besser umgesetzt werden. Dies äußert sich darin, dass die Kinder überwiegend auf dem Gymnasium platziert werden und die Frauen bewusst die Bildung der Kinder planen und aktiv fördern. Das Abitur, dessen Erreichbarkeit für die Eltern noch außerhalb jeder Vorstellung auf einem hinteren Rang der Werteskala liegt und das auch für die Mehrheit der Befragten aufgrund der Bildungsferne kein vorstellbares Ziel war, wird für die Kinder als ein wichtiges Bildungsziel angesteuert.

Intergenerativ ist zudem ein Wertewandel in Bezug auf die ethnische Verortung festzustellen. Den türkischen Eltern der Befragten, die überwiegend als erste Generation migrierten, war die Rückkehr und der Bezug zur Türkei ein wichtiges Anliegen. Die Achtung im türkischen Umfeld und der Wert sich türkisch zu fühlen sind in der Werteskala hoch bewertet,

wohingegen sehr deutlich das deutsche Bezugswelt keine Rolle spielt bzw. auf den letzten Rangplätzen unpassend. Die nationalitätsbezogenen Werte zum deutschen und türkischen Umfeld liegen gleichbewertet auf den letzten Rangplätzen des Wertesystems, sind also nicht bedeutend. Sowohl für ihre Kinder als auch für sie selbst ist eine nur deutsche oder nur türkische Identität nicht vorhanden, sie sind bilingual und bikulturell und finden sich in beiden Bezugswelten zurecht sie haben eine hybride Identität (vgl. Foroutan/Schäfer 2009). Dies beschreiben auch die Forschungsergebnisse der anderen Studien. Tepecik spricht von Mehrfachzugehörigkeiten, Ofner verweist auf die binationale Identität und eine von Farrokhzad Interviewten formuliert diese zwischen den Nationalitäten liegende Verortung als „Sonderspezies“.

Kaum eine intergenerative Veränderung zeigt sich hingegen in der Bewertung der Religion Islam. Die große Wichtigkeit der Religion drückt sich durch die höchsten Rangplätzen für die Frauen selbst, für deren Eltern und ihre Kinder aus. Die Identität als Muslimin ist der höchste Wert für die Frauen und deren Eltern, den sie ebenfalls für ihre Kinder mit Rangplatz zwei hoch bewerten, wie auch das Erlernen religiöser Inhalte und Praktiken (Rang drei). Die Identität als Muslime und das Leben und Lernen der Religion Islam hatte und hat für die religiösen türkischen Migrantenfamilien eine zentrale Bedeutung in ihrem Wertesystem.

Die flexible mehrdimensionale Subjektkonstruktion der bildungserfolgreichen Frauen türkischer Herkunft wird bei der Betrachtung der obersten Ränge ihrer Werteskala deutlich. Sie sind an erster Stelle Musliminnen, die auf eigenen Füßen stehen und glücklich sein wollen. Die Religionsausübung und das Erlernen der Religion ist ihnen sehr wichtig, aber auch die Beherrschung beider Sprachen und eine gute Berufsausbildung. Hier verbindet sich die hohe Bedeutung, die die Frauen ihrer Religion zurechnen, mit dem Anspruch auf Unabhängigkeit, Selbständigkeit und individuelles Glück. Die Religion Islam gehört zu den Frauen, die Identität als Muslimin ist ihr höchster Wert. Dass aber diese Identität mit emanzipatorischen Zielen vereinbar ist, zeigt sich darin, dass die Möglichkeit eigenes Geld zu verdienen und die Berufstätigkeit den Frauen ebenfalls sehr wichtig ist, auch für ihre Kinder.

Dass sich die Werte der muslimischen Frauen in großen Teilen denen autochthoner Frauen angeglichen haben, zeigt sich darin, dass sie das individuelle Glück für ihre Kinder am höchsten bewerten und für sich selbst an zweiter Stelle. Es ist für sie selbstverständlich, ihre Interessen im Leben zu verwirklichen und unabhängig und selbstständig zu sein. Die bildungserfolgreichen Migrantinnen der vorliegenden Untersuchung, aber auch die Befragten der anderen Studien sind aktive Gestalterinnen ihres Lebens. Hierbei bleiben sie eingebunden

in die Familie, auch wenn sie eigene Wege beschreiten und sich in Bezug auf die Lebensplanung von dem engen ethnisch gebundenen Wertesystem der Eltern entfernt haben²³⁵.

Die Frauen entwickeln im Laufe des Bildungsaufstiegs einen mittelschichttypischen Habitus und sind bereit, für Selbstständigkeit und Berufstätigkeit ihren schützenden und unterstützenden familiären Rahmen zu verlassen²³⁶. Hummrich erklärt diese Handlungsautonomie trotz Bindung durch ein Ausbalancieren unterschiedlicher sich entgegenstehender Antinomien (Hummrich 2002: 269), wodurch es den Frauen möglich ist, eng an die Familie gebunden zu sein und trotzdem autonom Entscheidungen zu treffen. Die Bildungserfolgreichen reproduzieren z.B. weniger Bestehendes der Elterngeneration, sondern transformieren im Sinne „von etwas Neues hinzufügen“. Es entsteht eine Subjektkonstruktion, die autonom und flexibel aktive Handlungsentscheidungen trotz Bindung treffen kann. Das Ausbalancieren zwischen den widersprüchlichen Ansprüchen von Familie und Gesellschaft, insbesondere auch der Schule und die erlebten Einbindungen bzw. Ausgrenzungen und Diskriminierungen führen zu einer Flexibilität, die eine Distanz sowohl zum Herkunftsmilieu als auch zum gesellschaftlichen Kontext ermöglicht. Hierdurch kann das Individuum im Idealfall aus einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten wählen.

Die Frauen der Studien „verstehen“ sowohl den ethnischen Herkunftskontext der Eltern als auch das deutsche Umfeld durch die erfolgreiche höhere Bildung. Durch die Irritationen aus Milieuunterschieden entwickelt sich der Habitus in kleinen Schritten weiter, wobei zwischen Altem (Herkunftsmilieu) und Neuem (Zielmilieu) ausbalanciert wird. Habituelle Grenzen werden wahrgenommen und bewältigt. Im Unterschied zu El-Mafaalani, der eine Habitusentwicklung hin zum Mittelschichtmilieu unter Ablösung vom Herkunftsmilieu annimmt, erscheint die Bezeichnung Habitusweiterung passender, da der Aufsteigerhabitus die Selbst- und Weltsicht des Herkunftsmilieus und die des Aufstiegsmilieus enthält. Hierdurch ist es sowohl möglich, Distanz zu beiden Milieus einzunehmen als auch ein adäquates habituell gesteuertes Verhalten je nach Kontext zu zeigen. Es entsteht eine besondere Flexibilität des Habitus wie ihn die Migrant/innen der Studien und der eigenen Untersuchung aufweisen.

Zu diesen Erkenntnissen kommt auch die neueste Veröffentlichung zu Bildungsaufsteiger/innen aus bildungsfernem türkischen Migrantenumfeld von

²³⁵ Die hoch religiösen Frauen der eigenen Studie entfernen sich in Bezug auf die Religion allerdings nicht von ihren Eltern.

²³⁶ Dies aber nur dann, wenn die Berufstätigkeit ihnen die Glaubenspraxis nicht verwehrt.

Lang/Pott/Schneider 2016. Die Aufsteiger/innen haben soziale und ethnische Grenzen überschritten, sie sind "zu Angehörigen einer neuen Mittelschicht geworden, sie sind aber auch Einwandererkinder, die ihren sozialen Ursprung in der Arbeiterklasse haben" (ebenda: 178). Dies umfasst drei Identitäten: „Einwandererkinder, Arbeiterkinder, studierte Angehörige der Mittelschicht“ (ebenda: 178). Im Gegensatz zur Annahme einer Habitusspaltung (*cleft habitus* nach Bourdieu) oder einer Trennung vom Herkunftsmilieu, weil der schmerzhaft Prozess der Vereinbarkeit des neuerworbenen mit dem bisherigen Habitus dies fordere (*habitus cleavage*, Lee & Kramer 2013: 31f²³⁷) oder eine Habitustransformation mit Distanzierung vom Herkunftsmilieu (El Mafaalani 2012: 319), die alle von einem statischen Verständnis von Habitus ausgehen, beziehen sich die Autoren von „Unwahrscheinlich erfolgreich“ auf eine Verbindung von Habitus und Identitätsentwicklung. „Mit Hilfe des Habitusbegriffs lassen sich Individuen entsprechend ihrer geteilten oder ihrer ähnlichen Positionen im sozialen Raum Gruppen zuordnen. Identitäten wiederum entstehen als Folge von Identitätskonstruktionen, also von Selbst- und Fremdzuschreibungsprozessen (die ihrerseits habituell verankert sind)" (Lang/Pott/Schneider 2016: 182). Hierdurch besteht eine große Bandbreite an Gruppenkategorien, die es dem Individuum erlauben, kontextsensibel und situationsabhängig auf verschiedene habituelle Muster zurückzugreifen. „Die Nebeneinanderstellung von Habitus und Identität verdeutlicht eine Spannung zwischen der größtenteils unbewussten und unhinterfragten Verinnerlichung von spezifischen Handlungsmustern auf der einen Seite und einer gewissen >empirischen Offenheit<, die situations- und kontextsensitive Handlungsmöglichkeiten bietet, auf der anderen Seite“ (ebenda). Zugehörigkeiten und zugehörige Habitus sind so wandelbar, soziale und ethnische Grenzüberschreitungen werden bewusst wahrgenommen. Auch Lang/Pott/Schneider kommen zu dem Ergebnis, dass es dem überwiegenden Anteil der Bildungsaufsteiger/innen ihrer Studie gelingt, sich zugehörig und eingebunden ins familiäre bildungsferne Elternhaus und ins türkische Migrantenmilieu zu fühlen und gleichzeitig die Herausforderungen, Verhaltensweisen und Regeln der Arbeitswelt Hochqualifizierter im deutschen Umfeld zu beherrschen.

Am Beispiel einer jungen Bildungsaufsteigerin türkischer Herkunft wird dezidiert der Prozess der habituellen Anpassungs- und Entwicklungsprozesse beschrieben. Zu Beginn fühlte sie sich auf ihrer hochqualifizierten Arbeitsstelle völlig fehl am Platze und sehr unwohl, im Laufe der Zeit internalisierte sie aber die Erwartungen und entwickelte die geforderten

²³⁷ Lang/Pott/Schneider 2016: 181 nach Lee, E.M.& Kramer, R. (2013), Out with the old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of Education*, 86 (1),18-35

Verhaltensweisen, so dass sie sich zunehmend wohler und „passender“ fühlte. Sie entwickelte „westliche“ Werte wie finanzielle Unabhängigkeit und individuelle Autonomie, die auch für ihre Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund handlungsleitend sind. Durch die Verbindung des eigenen Erfolgs mit der Unterstützung und dem Bildungsbestreben der Eltern wird der Bildungsaufstieg aber nicht als persönliche Leistung gedeutet, sondern „als Familienprojekt und als Ergebnis internalisierter elterlicher Aspirationen“ (ebenda: 193). „Durch die direkte Verknüpfung des Habitus ihres jetzigen Umfelds mit der Aufstiegsunterstützung durch ihre Familien gelingt es ihr, die zwei Kontexte nicht als voneinander distante oder durch eine Kluft getrennte Welten zu fassen, sondern als eng miteinander verbundene“ (ebenda). Es wurde „eine Art >Aufstiegshabitus< entwickelt, in den einerseits der Habitus ihres beruflichen Milieus eingebettet ist und der andererseits Elemente ihrer Herkunft im türkeistämmigen Arbeitermilieu fortführt“ (ebenda: 195). Diese Kopplungsstrategien wurden für die meisten Befragten dieser Studie ermittelt. Bereits in der Schule „switchten“ die Kinder zwischen der deutschsprachigen Schulumgebung und dem türkisch sprachigen Zuhause mit den entsprechenden kulturellen Erfordernissen²³⁸. Zudem wird der Ertrag des sozialen Aufstieg eng an die Migrationsgeschichte der Familie gebunden, die hiermit ihr Migrationsziel erreicht.

Um Pole habituellem Verarbeitungsmuster darzustellen, wird zudem das Beispiel einer „rein deutschen“ und einer „rein türkischen“ Verortung angeführt. Ein Börsenmakler, der sich rein deutsch verortet und sich dezidiert vom Herkunftsmilieu abgrenzt, auch dadurch, dass er einen Freund aus Kindertagen nicht mehr als „Freund“ bezeichnet, da Freundschaft nur auf Augenhöhe möglich sei (ebenda: 186), ist allerdings der einzige Fall, der in dieser Studie eine Loslösung vom Herkunftsmilieu zeigt. Seine Identitätskonstruktion ist eng an die Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Klasse gebunden. Hierzu gehört auch die distanzierte Betrachtung und Abwertung des Türkischen, das er mit geringer Bildung und Arbeiterklasse assoziiert, von dem er sich dezidiert unterscheiden will. Ein Abbruch der Beziehungen ist jedoch auch in diesem Fall nicht gegeben, da er seine Eltern in der Türkei besucht und er im Interview die bei diesem Besuch festgestellte Entfremdung von den Verhaltensweisen seines Vater thematisiert. Der Beispielfall des Gegenpols hierzu, die rein türkische Verortung, zieht seine Unterscheidungslinie nicht in Bezug auf die Klasse, sondern bezogen auf die ethnisch-religiöse Zugehörigkeit. Erlebte soziale Ausgrenzungen und Diskriminierungen deutet er als kulturelle Unvereinbarkeit, weshalb er einen ausschließlich türkischen Freundeskreis besitzt,

²³⁸ Dieses Gelingen des "Switchens" erfordert aber bereits eine gelungene beidseitige Sozialisation im Kindergarten, der Grundschule und dem Elternhaus.

der aber Bildungserfolgreiche und wenig Gebildete umfasst. Da es in Bezug auf islamische Religion und Vermeidung von Betriebsfeiern mit reichlichem Alkoholgenuss seitens seiner Kolleg/innen unvereinbare Differenzen gibt, hat er gelernt so damit umzugehen, dass es seine Karriere nicht gefährdet. Er trennt aber klar die kulturellen Sphären. Aber auch diese reine türkische Identität kommt eher selten vor.

Mehrheitlich verorten sich auch die Befragten dieser Studie wie auch die der anderen und der eigenen Untersuchung beiden Bezugswelten zugehörig. Für sie liegt die „Herausforderung darin, die diversen und ineinander verschränkten Zugehörigkeiten der verschiedenen >Welten< möglichst adäquat auszubalancieren“ (ebenda: 191). Zwischen den extremen Polen der rein deutschen oder rein türkischen Verortung wurde eine Vielzahl von divergenten Identitätskonstruktionen und Selbstzuschreibungen ermittelt, die auf einen flexiblen Habitus verweisen, der ethnisch, kulturell und sozial grenzüberschreitend agieren kann. Die Bildungserfolgreichen der zweiten Generation der türkischen Migrant/innen haben auch nach den Ergebnissen von „Pathways to Success“ gelernt die Spannungen, die aus Grenzüberschreitungen erwachsen, auszuhalten, auszubalancieren und neu zu nutzen. Sie können kreativ und produktiv mit den unterschiedlichen Erwartungen verschiedener sozialer und ethnischer Bezugsgruppen und Milieus umgehen, da sie sie habituell verarbeitet haben.

Lang/Pott/Schneider sprechen von einer neuen deutschen Mittelschicht der „aufgestiegenen“ Kinder der türkischen Arbeitsmigranten²³⁹. Es gilt ihre Potenziale zu nutzen und ihr Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland zu fördern. Dies gelingt noch nicht in ausreichender Weise, wie die Ergebnisse der TIES-Studie zeigen. Hiernach identifizieren sich 41,5 Prozent der religiösen Muslime türkischer Herkunft der zweiten Generation stark mit Deutschland, 32,5% mittelmäßig und 4,5% nicht, wohingegen 77,2% der jugoslawischen Christen sich stark, 18,4% mittelmäßig 1,8% nicht mit Deutschland identifizieren. Dies „mag erwartbar sein angesichts der Tatsache, dass die deutsche Mehrheitsgesellschaft generell von ihrer christlichen Geschichte und Tradition geprägt ist und das der Islam nach 9/11 in Deutschland wie auch in anderen westlichen Gesellschaften stark ins Kreuzfeuer geraten ist“ (Sürig/Wilmes 2011: 152), wird aber langfristig zu gesellschaftlichen Problemen führen, wenn relevante Gruppen sich ausgegrenzt fühlen.

Auch die zweite Generation in Europa fühlt sich am wohlsten, wenn ihre Identität nicht im Widerspruch zum Land der Geburt ihrer Eltern stehen muss, was im gesellschaftlichen

²³⁹ Im europäischen Vergleich zeigt sich allerdings, "dass der soziale Aufstiegsprozess in der türkeistämmigen zweiten Generation in Deutschland (...) deutlich langsamer verläuft als beispielsweise in Amsterdam oder Stockholm" (Lang, Pott, Schneider 2016: 173).

Diskurs aber häufig nicht akzeptiert wird. Im Rahmen der TIES-Studie wurde eine besondere Verbundenheit der Zuwanderer türkischer Herkunft mit der Stadt oder dem Stadtteil festgestellt, unabhängig vom untersuchten Land und im Gegensatz zu der autochthonen Bevölkerung. Die türkische Gruppe zeigt in Deutschland (z.B. in Berlin) die größte Verbundenheit mit dem "Kiez", wohingegen die Jugoslawen sich Deutschland, Stadt und "Kiez" gleich verbunden fühlen und die Kontrollgruppe die stärkste Identifikation mit Deutschland hat (Sürig/Wilmes 2011: 144). Diese Zugehörigkeit zum Stadtteil „kann als Ausdruck zweier unterschiedlicher Erfahrungen gedeutet werden: zum einen die Erfahrung mit einem gesellschaftlichen Diskurs, der immer wieder Nichtzugehörigkeit betont, zum anderen die Alltagserfahrung einer vor allem lokal verankerten sozialen Praxis, die in lokalen Beziehungen konkret und erlebbar wird und dadurch eine Bindung stiftet. Junge türkisch-deutsche Berliner_innen fühlen sich heimisch in Kreuzberg oder Wedding, aber sie haben deutlich seltener das Gefühl, auch als Berliner_innen und noch seltener, auch als Deutsche akzeptiert zu sein“ (Lang/Pott/Schneider: 2016: 176).

4. Schlussfolgerungen und pädagogische Konsequenzen

Zum Schluss sollen die eingangs formulierten Fragestellungen der Untersuchung noch einmal aufgerufen und daran anschließend Schlussfolgerungen gezogen und pädagogische Konsequenzen vorgestellt werden.

Im Rahmen der Untersuchung ging es **erstens** darum, die Gründe zu ermitteln, die muslimische Frauen türkischer Herkunft für ihr Bildungsversagen und ihren nachträglichen Bildungserfolg verantwortlich machen.

Im Vergleich der deutschen Schule mit dem Unterricht im BFmF heben die Frauen die mangelnde Unterstützung in der deutschen Schule hervor. Ein Lernerfolg war ihnen dort möglich, wo die Lehrkräfte an ihre Leistungsfähigkeit glaubten und sie motivierten, die Lerninhalte erklärt wurden, bis alle Lernenden sie verstanden hatten und es in der Schule zusätzliche Hilfe bei den Hausaufgaben und vor Klassenarbeiten gab. Dies verweist auf die Problematik des deutschen Schulsystems, das die Lernförderung im Elternhaus erwartet. Der Zusammenhang von chancengerechter Bildung und elternhausunabhängiger schulischer Förderung der Kinder wurde im internationalen Vergleich durch die TIES-Studie nachgewiesen. Der besondere Zusammenhang von sozialem Herkunftsmilieu, Migrationshintergrund und Schulerfolg, so wie er für das deutsche Schulsystem ermittelt wurde, wird insbesondere durch die Zuweisung der Verantwortung für die Förderung der Kinder an das Elternhaus verursacht. Bildungsferne Eltern und solche mit Migrationshintergrund können die notwendige Förderung nicht leisten, wodurch ihre Kinder kaum erfolgreich in der deutschen Schule sein können. Auch die Frauen der eigenen Untersuchung stammen aus bildungsfernen türkischen Migrantenfamilien, so dass es ihnen aufgrund fehlender schulischer und häuslicher Förderung nicht möglich war, im Schulalter bildungserfolgreich zu sein.

Es sollte **zweitens** der Frage nachgegangen werden, wer das Bildungsbestreben der Frauen unterstützte, welche Rolle die Gatekeeper Lehrer/innen in der Bildungslaufbahn spielten und welche die Eltern und das eigenethnische Milieu. Es sollte ermittelt werden, wer das Bildungsinteresse der türkisch-muslimischen Frauen unterstützte oder behinderte.

Im Unterschied zum Lernort BFmF fanden die befragten Frauen in der deutschen Schule überwiegend keine unterstützenden Lehrerpersönlichkeiten. Sie vermissten Lehrer/innen, die an ihre Leistungsfähigkeit glaubten und sie motivierten, stattdessen erlebte ein großer Anteil eher Behinderungen ihres Bildungsbestrebens bis hin zu offener Diskriminierung, so dass ein Bildungserfolg erst auf Umwegen erreicht werden konnte. Hervorzuheben ist an dieser Stelle

noch einmal, dass auch die bereits in der Schule bildungserfolgreichen Migrant/innen der vorne beschriebenen Studien und der TIES-Studie von massiven Diskriminierungen durch Lehrkräfte berichteten. Auch Gatekeeper/innen der Mehrheitsgesellschaft spielten beim Bildungserfolg der bildungserfolgreichen Befragten überwiegend keine Rolle. Maßgeblich für ihren Bildungserfolg machen die Migrantinnen die eigene starke Persönlichkeit, die Unterstützung durch ihr Elternhaus und das eigenethnische Milieu. Die bildungsfernen türkischen Eltern unterstützten die Bildungsinteressen der Söhne und Töchter gleichermaßen, wobei sie hohe Bildungserwartungen hegen. Behinderungen des Bildungsbestrebens der Töchter konnten in keinem Fall belegt werden, hingegen bemühten sich die Eltern, sie durch Finanzierung von Nachhilfe, kaufen von Büchern o.ä. zu unterstützen. Auch Nachhilfe im eigenethnischen Milieu (auch Moscheegemeinden) und Bildungsvorbilder aus diesem unterstützten den Lernerfolg. Die Kinder verwirklichten durch ihren Bildungserfolg das Migrationsziel der Eltern.

Drittens sollte die Frage nach einem migrantenspezifischen sozialen und kulturellen Kapital, das den Bildungserfolg der aus bildungsfernen Migrantenfamilien stammenden Migrant/innen unterstützt, geklärt werden.

Raiser ermittelte bei seinen bildungserfolgreichen Migrant/innen ein „migrationspezifisches soziales Kapital“ und auch Tepecik spricht von dem „migrantenspezifischen Bildungskapital“, das sie bei ihren Befragten feststellte. Die hohe Bildungsorientierung, die türkische Eltern mit in die Migration bringen, wird in Form von Erwartungen der Eltern an die Kinder und durch einen starken Solidarzusammenhang sowie durch emotionale Unterstützung und Motivation auf die Kinder übertragen. Das Migrationsziel der zugewanderten Eltern, der soziale Aufstieg, wird durch den Bildungserfolg der Kinder erreicht. Das soziale Kapital von Migrantenfamilien, bestehend aus familiären Anstrengungen, Bildungserwartungen und emotionaler Einbindung, unterstützt und fordert so den Bildungserfolg der Kinder. Auch die Kinder schreiben sich ihren Bildungserfolg nicht ausschließlich selbst zu, sondern führen ihn auf die Unterstützung der Eltern zurück, bei ihrem sozialen Aufstieg bleibt die Einbindung ins familiäre bildungsferne Migrantenmilieu erhalten. Durch die Irritationen aus den widersprüchlichen Ansprüchen und den Milieuunterschieden von Familie und höheren (deutschen) Gesellschaftsschichten entwickelt sich der Habitus in kleinen Schritten weiter, wobei zwischen Altem (Herkunftsmilieu) und Neuem (Zielmilieu) ausbalanciert wird. Es entsteht eine besondere Flexibilität des Habitus, eine Habituserweiterung, die es den bildungserfolgreichen Migrant/innen ermöglicht, beide Bezugswelten „zu verstehen“. Durch

diesen „breiteren Habitus“ kann sowohl Distanz zu beiden Milieus entwickelt werden, als auch ein adäquates habituell gesteuertes Verhalten je nach Kontext. Eine Mobilität im sozialen Raum, wie sie El-Mafaalani in Anlehnung an Bourdieu anspricht, konnte in Bezug auf die Untersuchungsgruppe der Frauen türkischer Herkunft also nachgewiesen werden. Die Bildungsaufsteigerinnen sind der Beleg dafür, dass soziale Grenzen überschritten werden können, sie sind auch sozial aufgestiegen; ein Viertel der Frauen ist zum Befragungszeitpunkt einem hohen sozialen Milieu zuzurechnen und die Hälfte einem mittleren gutbürgerlichen Milieu. Lediglich ein Viertel der Befragten verblieb in dem sozioökonomisch niedrigen Herkunftsmilieu, dem auch die Eltern angehörten.

Viertens sollte im Rahmen der Untersuchung geklärt werden, ob der Bildungserfolg und der soziale Aufstieg auch im intergenerativen Vergleich durch Veränderungen in den Wertevorstellungen der türkisch-muslimischen Familien zu ermitteln ist.

Ein intergenerativer Unterschied lässt sich insbesondere im Hinblick auf die nationale Identität der Befragten und ihrer Eltern feststellen. Verortete sich die Elterngeneration noch ausschließlich türkisch mit überwiegendem Bezug zum türkischen Umfeld, so haben die Frauen eine bikulturelle Identität entwickelt. Die Befragten lehnen eine nationalitätenbezogene Verortung ab und bezeichnen sich eher als hybride Persönlichkeit, die sich den deutschen und türkischen Bezugswelten gleichermaßen zugehörig fühlt. Im Unterschied zu ihren Eltern beherrschen die Befragten beide Sprachen und finden sich in beiden Milieus - dem bildungsfernen Arbeiter-/Migrantenmilieu und dem deutschen Mittelschichtsmilieu der Schul- und Arbeitswelt - zurecht. Obwohl eine hohe Bildungsorientierung bereits bei den türkischen Zuwander/innen der ersten Generation vorhanden war, kann die zweite Generation sie gezielter für ihre Kinder umsetzen. Nach dem Wert des „individuellen Glücks“ und der hohen Bedeutung der Religion geben die Frauen für ihre Kinder auf allen weiteren hohen Werterängen nur bildungsorientierte Werte an. Die Bildung als Wert hat also intergenerativ eine Bedeutungssteigerung erfahren. Die Befragten entwickelten im Unterschied zur Elterngeneration mittelschichtsnahen Werte, insbesondere solche, die zu mehr Individualität und gesellschaftlicher Partizipation durch höhere Bildung, Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung führen.

Schließlich sollte **fünftens** die Bedeutung der Religion Islam für die Bildung und das Leben religiöser Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland geklärt werden. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Rolle die Religion Islam spielt, welche Werte hoch

religiöse muslimische Frauen in Deutschland besitzen und ob sie weniger emanzipiert, fremdbestimmt, eher familialistisch und aufgrund ihrer Wertevorstellungen kaum ins deutsche System einzugliedern sind. Es sollte ermittelt werden, ob der Islam bzw. eine streng gelebte islamische Religiosität die gesellschaftliche Integration und Partizipation verhindert.

Im Rahmen der Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass die Frauen und ihre Familien religiöse sunnitische Muslime sind. Der hohe Wert, den die Religion Islam im Leben der türkischen Familien hat, konnte - sowohl für die zugewanderte Elterngeneration (aus der Sicht der Töchter), als auch für die bildungserfolgreichen Töchter, so wie als Erziehungsziel für die Kinder (die dritte Generation) - als generationsübergreifender zentraler Wert der Identität nachgewiesen werden. Dabei ziehen die Frauen auch eine Motivation zur Bildung aus der Religion. Zudem werden bildungsunterstützende Hilfen für die Kinder, die die Moscheegemeinden anbieten, von den religiösen Frauen gerne angenommen. Es konnte festgestellt werden, dass das religiös türkische Milieu bei einem Teil der Bildungserfolgreichen eine besondere unterstützende Rolle beim Bildungserfolg spielte, dessen Bedeutung in der Wissenschaft noch zu wenig berücksichtigt wird. Bildungserfolge von muslimischen Kindern und Jugendlichen aus segregierten ethnisch religiösen Wohngebieten könnten hiermit erklärt werden²⁴⁰.

Es konnte weder eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Unterstützung von Söhnen und Töchtern der bildungsfernen muslimischen Elterngeneration festgestellt werden, noch wurden die Frauen durch eine geschlechtsspezifisch festgelegte Rolle als türkische oder muslimische Frau durch ihr eigenethnisches Umfeld daran gehindert, ihrem Bestreben nach Bildung, Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Partizipation durch Berufstätigkeit nachzugehen. Im Unterschied zur Elterngeneration entwickelten die Bildungserfolgreichen einen mittelschichttypischen Habitus, der die Individualität und das Streben nach persönlichem Glück und Selbstverwirklichung ebenso beinhaltet, wie den Wunsch nach Unabhängigkeit durch Berufstätigkeit und nach einem selbstbestimmten Leben. Trotz des Wertewandels sind die religiöse Einbindung und die Möglichkeit der gelebten Religiosität sowie die Identität als Muslimin für die Frauen die wichtigsten Werte, die aber der gesellschaftlichen Integration und Partizipation nicht im Wege stehen.

Problematisch ist die gelebte muslimische Religiosität jedoch bei der gesellschaftlichen Umsetzung der Bildungserfolge, da Musliminnen, besonders, wenn sie ein Kopftuch tragen, nach wie vor - und trotz gegenteiliger Forschungsergebnisse - auf eine antizipierte türkische

²⁴⁰ Weiterführend El-Menouar 2017

Frauenrolle reduziert werden, wodurch sie nicht als gleichberechtigte Arbeitnehmerinnen eingestuft werden.

Besonders deutlich wurde durch die Ergebnisse der Untersuchung, dass trotz aller Entwicklungen, Bildungserfolge und Angleichungen im Wertesystem der zweiten türkischen Zuwanderergeneration, die Bedeutung von Religion für die religiösen Musliminnen eine zentrale Rolle im Leben spielt. Da hier explizit muslimisch religiöse Frauen untersucht wurden, war dieses Ergebnis zu erwarten²⁴¹. Wichtig ist aber, dass diese Religiosität nicht integrationshemmend wirkt. Die religiösen muslimisch-türkischen Bildungsaufsteigerinnen verfolgen ähnliche emanzipatorische Ziele wie ihre autochthonen Kolleginnen.

Pädagogische Konsequenzen

Der mangelnde Schul- und Bildungserfolg von Migrant/innen türkischer Herkunft in Deutschland ist auch durch den internationalen Vergleich belegt und steht dadurch dem Anspruch eines meritokratisch ausgerichteten Schulsystems, das Bildungsgerechtigkeit anstrebt, entgegen. Es fehlt an zielgerichteten und zielgruppenadäquaten Unterstützungsleistungen. Es konnte gezeigt werden, dass Bildungserfolg möglich ist, wenn kultur- und religionssensibel, aber vor allem auch unter Berücksichtigung des individuellen Vorwissens und der Herkunftssprache unterrichtet wird. Dabei ist die Akzeptanz der Religion Islam für die religiösen Menschen türkischer Herkunft von zentraler Bedeutung, ebenso wie auch eine Wertschätzung ihrer türkischen Herkunft und Sprache. Im Gegensatz zum deutschen monolingualen mittelschichtorientierten Schulsystem sind bildungserfolgreichere Schulen anderer Länder (z.B. Kanada) auf Heterogenität ausgerichtet. Die im Rahmen der internationalen Vergleichsstudien als besonders erfolgreich eingestuften Schulsysteme, d.h. deren Schüler/innen große Leistungsresultate erbrachten und die aufgrund geringer Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler/innen als chancengerecht bewertet wurden, sind inklusive Schulsysteme. Die Förderung der heterogenen Schülerschaft steht im Zentrum aller Bemühungen, ein Sitzenbleiben und Abstufen schwieriger Schüler/innen ist nicht möglich, so dass eine ständige Förderung und Inklusionsbestrebungen die Aufgabe der Lehrer/innen sind. In Kanada ist die Förderung von Heterogenität in den Schulen auch politisch ausdrücklich vorgegeben. Ebenso geht es in Finnland und Schweden nicht um Assimilation an Bestehendes, sondern die kulturelle Herkunft der Migrant/innen, die Gewohnheiten, die Sprache und Religion werden als kulturelle Vielfalt gesehen und als gesellschaftlich

²⁴¹ Bei streng religiösen christlichen Familien/Frauen, wäre es sicherlich zu ähnlichen Ergebnissen gekommen.

bereichernd positiv bewertet. Die Eltern sind Partner in der Bildungsarbeit und die interkulturelle Bildung gehört zur Ausbildung der Lehrer/innen. Außerdem ist die Sprachförderung sowohl der Landes- als auch der Herkunftssprachen zentraler Unterrichtsinhalt (vgl. Fereidooni 2011). Die TIES-Studie zeigte zudem, dass in den Ländern die größte Bildungsgerechtigkeit herrscht, in denen die Förderung durch das Elternhaus nicht relevant für den Bildungserfolg der Kinder ist. In der deutschen Schule sind dagegen überwiegend gegenteilige Bedingungen vorhanden, was den geringeren Bildungserfolg der Menschen türkischer Herkunft in Deutschland erklärt.

Zudem wird der **wichtigen Rolle der Lehrer/innen** zu wenig Beachtung geschenkt, obwohl ihre Interkulturalität und ihr Engagement sowie ihre Fähigkeit und Bereitschaft durch Feedback von Schüler/innen und Eltern ihren Lehrerfolg zu überprüfen und damit den Lernerfolg der Schüler/innen zu verbessern, die (nach Hattie) zentrale Bedingungen für erfolgreiches Lernen sind. „Leidenschaftliche Lehrpersonen“, die den größten Einfluss auf den Lernerfolg haben²⁴², werden durch die Struktur der Schule so nach kurzer Zeit ausgebremst. Engagierte Lehrer/innen werden häufig als „Störenfriede“ in der Routine des Schulalltags empfunden und erhalten weder durch das System noch durch Kolleg/innen Unterstützung für innovative Ideen. Durch den Beamtenstatus verstärkt sich die Starrheit des Systems, da die Leistung der Lehrkräfte oft nicht gesehen und nicht bewertet und honoriert wird. Durch die fehlende langfristige Überprüfung der Leistung der Lehrkräfte besonders ihrer Reflexionsfähigkeit bezüglich ihres Verhaltens den Lernenden gegenüber, kann es zu den vielen diskriminierenden Äußerungen kommen, die in allen Studien selbst bei bildungserfolgreichen Migrant/innen festgestellt wurden. Regelmäßige Supervision, verpflichtende Fortbildungen, mehr kollegiale Zusammenarbeit in Form von Teamteaching, regelmäßige z.B. fünfjährige Überprüfung der Eignung als Lehrer/in seien nur einige Vorschläge zur Verbesserung der Qualität. Es ist nicht zeitgemäß für die gesamtgesellschaftlich hoch bedeutende Bildung der Kinder und Jugendlichen, Menschen einzusetzen, die nach ihrer Verbeamtung im Alter von 25 Jahren, z.T. 40 Jahre ohne Überprüfung und Fortbildung unterrichten können.

Der Bildungsaufschwung muss in der Schule initiiert werden, durch mehr Lehrer/innen, die nach Hattie durch eigene Leidenschaft des Lehrens und Lernens Motivation für Lernen bei Schüler/innen initiieren können. Hierbei ist „die Haltung der Lehrperson“ für die Qualität des Unterrichts und für den Lernerfolg der bedeutendste Einflussfaktor (ebenda).

²⁴² Zierer (2015: 7)

Die deutsche Schule müsste sich verändern, auch in Bezug auf die Schwerpunkte. Selbstverständlich muss Lernerfolg gemessen werden, aber wichtige Kriterien sind in der heutigen Zeit z.B. auch Initiierung von Freude am Lernen, damit zu lebenslangem Lernen motiviert wird und interkulturelles Lernen, damit die vorhandene interkulturelle Gesellschaft diskriminierungsfreier gelebt wird. Es ist zu befürchten, dass die Zweiteilung der deutschen Schule weiter voranschreitet, wenn das Gymnasien unter Abschaffung der Realschulen durch ihre Zusammenlegung mit den Hauptschulen zu Gemeinschafts- oder Sekundarschulen, beibehalten wird. Durch die Gymnasien und die teuren Privatschulen erhalten (autochthone) höhere soziale Schichten weiterhin gute Bildung, wohingegen die übrige, weniger gut gestellte Bevölkerung, mit den „Restschulen“ zurechtkommen muss. Die Innovation im deutschen Bildungssystem findet zur Zeit durch einen Zuwachs im Privatschulsektor statt²⁴³, der aber den Zusammenhang von sozioökonomischen familiären Voraussetzung und Bildungschancen bzw. Bildungserfolg weiter verstärken wird. Die durch das Wahlverhalten der Eltern notwendig gewordene Abschaffung der Hauptschule bzw. der hierdurch von den „sozial abgehängten“ Bevölkerungsteilen erzeugte gesellschaftliche Druck zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einer Schule für alle, wurde durch die Einrichtung der Gemeinschaftsschule aufgefangen. Hierdurch wurden aber gleichzeitig auch viele Realschulen aufgelöst, die als Sprungbrett für höhere Bildung eine zentrale Rolle für Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien hatte. Die Zweiteilung des deutschen Bildungssystems und die Vergabe von Bildungschancen in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Herkunftsmilieu verstärkt sich hierdurch weiter. Die Lösung kann langfristig nur eine komplette Änderung der deutschen Schule in Anlehnung an bildungserfolgreichere Schulsysteme hin zu **einer inklusiven, heterogenen Schule** für alle sein.

Kurzfristig müsste und könnte durch die Verbesserung der Qualität der Ganztagsbetreuung in der Schule die Situation für förderungsbedürftige Kinder verbessert werden. Jedes Kind, ob aus bildungs-fernem Elternhaus, mit Migrations- oder Flüchtlingshintergrund oder das aufgrund von Entwicklungsbesonderheiten oder Lebensumständen vorübergehend mehr Unterstützung beim Lernen benötigt, sollte diese Zusatzförderung flexibel und automatisch erhalten. Hierfür müsste jeder Schule ein (reichlicher) Etat zur Verfügung gestellt werden, so dass auch Einzelnachhilfe und intensive Einzelförderung (nicht nur für Kinder mit nachgewiesenem Förderbedarf) möglich wären. Die hierfür zusätzlich benötigten finanziellen

²⁴³ Statistisches Bundesamt (2016b: 15) eine private Schule besuchten 9% aller Schüler/innen im Schuljahr 2014/15.

Mittel sind präventiv zu verbuchen, da hierdurch enorme Folgekosten, die durch die nicht stattfindende Förderung und Bildung der alten und neuen Zuwanderkinder und der Kinder von sozial benachteiligten Bevölkerungsteilen, entstehen, gespart werden könnten.

Auch durch die verstärkte Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund (auch von bekenntend muslimischen) in öffentlichen Institutionen und vor allem im Bildungsbereich könnte der positiven Wirkung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund Rechnung getragen werden, auf die bereits das Europäische Forum für Migrationsstudien 2009 und der Jugendmigrationsreport (Stürzer u.a. 2012: 56) verwiesen. Hierzu müssten besondere Anstrengungen unternommen werden mehr junge (muslimische) Menschen mit Migrationshintergrund zu ermutigen, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden, um den Anteil an Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund an den Schulen zu erhöhen.

Schließlich sollten Migrantenorganisationen in der Förderung von Bildung mehr berücksichtigt und unterstützt werden. Am Beispiel der Migrantinnenorganisation BFmF konnte gezeigt werden, dass durch deren zielgruppenspezifischen Ansatz besondere Bildungserfolge muslimischer Frauen türkischer Herkunft möglich waren. Zudem wurde nachgewiesen, dass dem eigenethnischen Umfeld besondere Bedeutung bei der Motivation zu Bildung zukommt, Bildungsvorbilder des eigenethnischen Milieus besonders angenommen werden und das subjektive Wohlbefinden durch das „Lernklima“ in einer Migrantenorganisation den Lernerfolg unterstützt. Um der aktuellen Benachteiligung zu begegnen, müssten innovative Lernorte (wie z.B. das BFmF) und spezifische Lernangebote, auch in Migrantenorganisationen, mehr und kurzfristig unterstützt werden. Solche Angebote des zweiten Bildungswegs sollten weiter ausgebaut werden, um mittelfristig mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Bevölkerungsgruppen herzustellen, so lange, bis durch eine Veränderung des Schulsystems keine Bildungsverlierer/innen mehr produziert werden²⁴⁴.

²⁴⁴ Das BFmF, dessen Zielsetzung es ursprünglich war, Angebote von muslimischen Frauen für muslimische Frauen anzubieten, hat sich zu einer interkulturellen Institution entwickelt, so dass inzwischen Frauen aus vielen verschiedenen Ländern gemeinsam lernen. Die Frauen verbindet der Wunsch, in der Kindheit verwehrtetes Bildungsbestreben nachzuholen, dies kann durch gesellschaftliche Umstände (wie z.B. in Afghanistan) oder durch mangelnde Bildungschancen in Deutschland verursacht sein. Solche erfolgreichen Ansätze und Zugänge zu bildungsbenachteiligten Gruppen müssten stärker in der Bildungsdebatte berücksichtigt werden und ihre Erfahrungen müssten mehr in die Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden, da durch neue Zuwanderergruppen, etwa die arabisch sprachigen Kriegsflüchtlinge, neue bildungspolitische Herausforderungen entstehen, zu deren Lösung diese Organisationen mit ihren erfolgreichen Erfahrungen beitragen könnten.

Ausblick

Wenn im europäischen Vergleich deutlich festgestellt ist, dass mit großem Abstand in Deutschland nach wie vor Kinder aus sozial schwachen (Migranten-)Familien bildungsbenachteiligt sind und dieser mangelnde Erfolg insbesondere auch daher rührt, dass die Hilfe und Förderung der Kinder durch die Eltern wesentlich für den Schulerfolg ist, dann kann Bildungsgerechtigkeit nur dadurch erreicht werden, dass tatsächlich und grundsätzlich nicht nur eine Unterrichtung, sondern auch eine Förderung der Kinder in der Schule stattfindet.

Wenn Lehrer/innen durch die Struktur des deutschen Bildungssystems weniger die Bildung des einzelnen Kindes, seine positiven Lernerfahrungen sowie seine Motivation zu lebenslangem Lernen im Blick haben, als die Selektion, dann muss sich die Zielsetzung der Schule grundsätzlich ändern.

Wenn es schließlich nach wie vor möglich ist, dass Lehrerinnen und Lehrer Kinder offen diskriminieren können: „Wenn eine Lehrerin sich nicht vorstellen kann, dass >ein Türke< an ihrem Gymnasium Abitur macht, oder ein Lehrer dem türkischen Mädchen vorwirft, einem deutschen (Mittelschicht-)Kind den Platz an der Elite-Schule wegzunehmen“ (IMIS, 2016: 177) und dies selbst von Bildungserfolgreichen mit Migrationshintergrund angegeben wird, dann muss ein qualitätsüberprüfendes Management, das das Lehrerverhalten einbezieht, dringend in der Schule implementiert werden.

Wenn nachgewiesen ist, dass die zu früh gestellten Weichen für die Bildungslaufbahn von Kindern durch das gegliederte Sekundarschulsystem und seine Ausrichtung auf Selektion Chancengerechtigkeit verhindert, dann muss dieses Schulsystem, möchte es tatsächlich bildungsgerecht sein, grundsätzlich geändert werden.

Literatur

- Andresen, Sabine (2010)
Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), *Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden, S. 499-516.
- Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.) (2017a)
Muslime in Deutschland - Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen, Berlin.
- Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.) (2017b)
Die Etablierung der Islamischen Theologie, Institutionalisierung einer neuen Disziplin und die Entstehung einer muslimischen scientific community, in: Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.) *Muslime in Deutschland - Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*, Berlin, S. 151-162.
- Anthias, Floya/Mehta,Nishi (2008)
Gender, the family and self-employment: Is the family a resource for migrant women entrepreneurs? In: Apitzsch, Ursula/ Kontos, Maria (Hrsg.), *Self-Employment Activities of Women and Minorities: Their Success or Failure in Relation to Social Citizenship Policies*, Wiesbaden, S. 97-107.
- Arnold, Karl-Heinz, u.a. (2007)
Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried, u.a. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster, S. 271-297.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2009)
Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010)
Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012)
Bildung in Deutschland 2012, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014)
Bildung in Deutschland 2014, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung, Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016)
Bildung in Deutschland 2016, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.

- Aydın, Yaşar (2013)
 „Transnational“ statt „nicht integriert“, Abwanderung türkeistämmiger Hochqualifizierter aus Deutschland, Konstanz.
- Badawia, Tarek (2002)
 „Der dritte Stuhl“- Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz, Frankfurt am Main.
- Baethge, Martin (2016)
 Handout zur Fachtagung „Bildung in Deutschland 2016“ - Ungleiche Bildungserfolge. Teilhabe und Integration als zentrale Herausforderung des Bildungssystems, Berlin, 21.06.2016.
- Bandorski, Sonja/Harring, Marius/Karakaşoğlu, Yasemin/Kelleter, Kai (2009)
 Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005, Baden-Baden.
- Barz, Heiner u.a. (2015)
 GROSSE VIELFALT; WENIGER CHANCEN - Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.), Essen.
- Baumert, Jürgen, u.a. (Konsortium) (2000)
 Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul und Elternfragebögen, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf>. (14.03.2017).
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2008)
 Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrant*innen im Übergang Schule-Ausbildung-Beruf, in: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.) Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden, S. 287-302.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011)
 (Hrsg.) Zweiter Integrationsindikatorenbericht, Köln/Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012)
 (Hrsg.) 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin.
- Beck, Michael/Jäpel, Franziska/Becker, Rolf (2010)
 Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten, in: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 313-337.

- Becker, Rolf (2011)
Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde, in: Becker, Rolf (Hrsg.) Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 11-36.
- Becker, Rolf/Schubert, Frank (2011)
Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem, in: Becker, Rolf (Hrsg.) Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 161-194.
- Becker, Rolf/Tremel, Patricia (2011)
Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten im deutschen Schulsystem, in: Becker, Rolf (Hrsg.) Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 57-70.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (2009)
Berufliche erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktion ihrer Wege und Handlungsstrategien. Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, IMIS-Beiträge 35/2009, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (Hrsg.), Bad Iburg.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2009)
Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungs- und Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.) Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 3. Auflage, Wiesbaden, S. 207-227.
- Bertelmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012)
Chancenspiegel - Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Eine Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) und der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit der Bertelmann Stiftung, Gütersloh.
- Bertelmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2017) (Hrsg.)
Chancenspiegel - eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002, Gütersloh.
- Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2013)
Lernen sichtbar machen - zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning“, in: John Hattie, Lernen sichtbar machen - überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler.
- Blossfeld, Hans-Peter/Schneider, Thorsten/von Maurice, Jutta (2010)
Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 203-220.

- Bolzman, Claudio/Fibi, Rosita/Vial, Marie (2005)
 Bildungsprozesse und berufliche Integration der „Zweiten Generation“. Die Rolle der intergenerationellen Beziehungen, in: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S. 83-102.
- Boos-Nünning, Ursula (2008)
 Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft, in: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.) Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden, S. 255-286.
- Boos-Nünning, Ursula (2010)
 Beten und Lernen. Eine Untersuchung der pädagogischen Arbeit in den Wohnheimen des Verbandes der Islamischen Kulturzentren (VIKZ). Kurzfassung:
 VIKZ-Publikation: <http://www.vikz.de/index.php/publikationen.html> (20.02.2017).
- Boos-Nünning, Ursula (2011)
 Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung, Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.).
- Boos-Nünning, Ursula (2013)
 Aufstieg durch Bildung? Bildungsansprüche und deren Realisierung - Migrationsfamilien und einheimische Familien im Vergleich, in: Boos-Nünning, Ursula/Stein, Margit (Hrsg.), Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation, Münster, S. 217-245.
- Boos-Nünning, Ursula (2014)
 Religionszugehörigkeiten in Deutschland, in: Rohe, Mathias u.a. (Hrsg.), Handbuch Christentum und Islam in Deutschland, Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens, Freiburg, S. 369-391.
- Boos-Nünning, Ursula (2015)
 Die Bildungsarbeit islamischer Organisationen und die Identitätsentwicklung junger Muslime in Deutschland, in: Schmitz, Sabine/Isik, Tuba (Hrsg.) Muslimische Identitäten in Europa. Diapositive im gesellschaftlichen Wandel, Bielefeld, S.159-178.
- Boos-Nünning, Ursula/Granato, Mona (2008)
 Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung, Forschungsergebnisse und offene Fragen, in: IMIS-Beiträge, Heft 34/2008, Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (Hrsg.).
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2006)
 Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster.

- Boos-Nünning, Ursula/Stein, Margit (2013)
 Einleitung - Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation in: Boos-Nünning, Ursula/Stein, Margit (Hrsg.) Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation, Münster, S. 7-16.
- Boos-Nünning, Ursula, u.a. (2012)
 Eine gleichberechtigte Partnerschaft: Das Projekt PARTIMO - verstärkte Partizipation von Migrantenorganisationen. In: Krüger-Potratz, Marianne/Reich, Hans H. (Hrsg.): Familien- und Jugendpolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Akzente - Analysen - Aktionen. Göttingen, S. 127-141.
- Bos, Wilfried, u.a. (2004)
 IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster.
- Bos, Wilfried (Hrsg.) (2010)
 IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.
- Bourdieu, Pierre (1992)
 Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Bourdieu, Pierre (Hrsg.) Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-77.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2008)
 Schulische Bildung von Migranten in Deutschland, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2009a)
 Muslimisches Leben in Deutschland, im Auftrag der Deutschen Islamkonferenz.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2009b)
 Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2011)
 Das Bundesamt in Zahlen, Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration. Zahlen 2010, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2013a)
 Willkommens- und Anerkennungskultur, Handlungsempfehlungen und Praxisbeispiele, Abschlussbericht Runder Tisch „Aufnahmegesellschaft“, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2013b)
 Türkei - Migrationsprofil und migrationspolitische Entwicklung, Working Paper 54, Nürnberg.
- Bundesministerium des Innern (BMI), Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2013)
 Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Migrationsbericht 2011, Nürnberg.

- Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.) (2006)
Bildung schafft Zukunft, Integration durch Bildung, Potenzial von Migrantenkindern entfalten, Berlin.
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (Hrsg.) (2016)
Muslimische Wohlfahrtspflege in Deutschland, Berlin.
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (Hrsg.) (2017a)
Ökonomisierung und Säkularisierung - Neue Herausforderungen der konfessionellen Wohlfahrtspflege in Deutschland, Wiesbaden.
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2017b)
Muslimische Wohlfahrtspflege in Deutschland - strukturelle Herausforderungen auf dem Weg ihrer Etablierung, in: Ceylan, Rauf/Kiefer Michael (Hrsg.) Ökonomisierung und Säkularisierung - Neue Herausforderungen der konfessionellen Wohlfahrtspflege in Deutschland, Wiesbaden, S. 367- 383.
- Deißner, David (2013)
Chancen bilden - eine Einleitung, in: Deißner, David (Hrsg.) Chancen bilden - Wege zu einer gerechteren Bildung - ein internationaler Erfahrungsaustausch, Wiesbaden.
- Diefenbach, Heike (2008)
Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden.
- Diefenbach, Heike (2011)
Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs - eine geschlechtsspezifische Betrachtung, in: Becker, Rolf (Hrsg.) Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 139-159.
- Ditton, Hartmut (2010)
Selektion und Exklusion im Bildungssystem, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 53-71.
- Ditton, Hartmut/Aulinger, Juliane (2011)
Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung - eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung, in: Becker, Rolf (Hrsg.), Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 95-119.
- Dollmann, Jörg (2010)
Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.
- Edelmann, Doris (2012)
Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund: Ansätze zwischen Integration, Kompensation und Befähigung, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel, S. 182-195.

- El-Mafaalani, Aladin (2012)
BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden.
- El- Menouar, Yasemin (2017)
Muslimische Religiosität: Problem oder Ressource? in: Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.) Muslime in Deutschland - Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen, Berlin, S. 225-264
- Färber, Christine, u.a. (2008)
Migration, Geschlecht und Arbeit: Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt. Opladen & Farmington Hills.
- Farrokhzad, Schahrzad (2007)
„Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen, Berlin.
- Farrokhzad, Schahrzad (2008)
Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund, in: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.) Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden, S. 303-322.
- Fereidooni, Karim (2011)
Schule – Migration – Diskriminierung, Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, Wiesbaden.
- Flam, Helena (Hrsg.) (2007)
Migranten in Deutschland: Statistiken – Fakten – Diskurse, Konstanz.
- Flick, Uwe (2009)
Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg.
- Foroutan Naika (2017)
Religiöses Kapital als Element muslimischer Identitätsperformanzen, in: Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.) Muslime in Deutschland - Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen, Berlin, S. 265-278.
- Foroutan Naika/Schäfer, Isabel (2009)
Hybride Identitäten - muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa, bpd (Bundeszentrale für politische Bildung)
<http://www.bpb.de/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa?p=all> (11.05.2017)
- Frieters-Reermann, Norbert (2013)
Generationsbeziehungen und Generationenlernen. Orientierungen und Dynamiken im Kontext intergenerationeller Dialog- und Lernprozesse, in: Boos-Nünning, Ursula/Stein, Margit (Hrsg.) Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation, Münster, S. 273-306.

- Gebhardt, Markus, u.a. (2013)
Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund, in: Penzel, Manfred u.a. (2013), PISA 2012 - Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster, S. 275-308.
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2010)
Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems, in: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 557-584.
- Gesemann, Frank (2006)
Die Integration junger Muslime in Deutschland, Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration, Islam und Gesellschaft Nr.5, Interkultureller Dialog, Studie im Auftrag der FES, Berlin.
- Gölbol, Yeliz (2007)
Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen, Herbolzheim.
- Gogolin, Ingrid (2009)
Chancen und Risiken nach Pisa – über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder und Reformvorschläge in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 33-50.
- Gomolla, Mechthild (2009)
Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkinder im deutschen Schulsystem, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 87-102.
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2007)
Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.
- Granato, Mona (2009)
Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 103-121.
- Gültekin, Neval (2003)
Bildung, Autonomie, Tradition und Migration: Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei, Opladen.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (1999)
Intellektuelle Migrantinnen - Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung, Opladen.
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.) (2005)
Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden.

- Hadjar, Andreas/Lupatsch, Judith/Grünwald, Elisabeth (2010)
 Bildungsverlierer/innen, Schulentfremdung und Schulerfolg, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 223-244.
- Hanewinkel, Vera (2012)
 Aus der Heimat in die Heimat? Die Abwanderung hochqualifizierter türkeistämmiger deutscher Staatsangehöriger in die Türkei, in: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) (Hrsg.), focus MIGRATION, Kurzdossier, Nr.17 April 2012.
- Harney, Klaus/Koch, Sascha/Hochstätter, Hans-Peter (2007)
 Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung, in: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 1, S. 34-57.
- Hattie, John (2013)
 Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievemen, Abingdon, Großbritannien, John Hattie, Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.
- Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (2007)
 Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland, Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld.
- Helbig, Marcel/Schneider, Thorsten (2014)
 Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande, Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich, Wiesbaden.
- Hormel, Ulrike (2007)
 Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden.
- Hormel, Ulrike (2010)
 Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem, in: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.), Diskriminierung, Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, S. 173-195.
- Hunger, Uwe/Thränhardt Dietrich (2009)
 Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den westdeutschen Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA - Studie und den amtlichen Schulstatistiken, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 51-67.
- Hummrich, Merle (2002)
 Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Opladen.

Hummrich, Merle (2008)

Jugendliche Bildungsräume unter Bedingungen der Migration, in: Bandorski, Sonja/ Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.), Bildungsforschung, Ausgabe 2008, Jahrgang 5, Ausgabe 1, Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“, <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-01/jugend>, (01.05.2013).

Hummrich, Merle/Wiezorek, Christine (2005)

Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S. 105-119.

Hurrelmann, Bettina (2009)

Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 161-176.

Interkultureller Rat (Hrsg.) (2010)

Starke Frauen, schwerer Weg - Zur Benachteiligung muslimischer Frauen in der Gesellschaft, Darmstadt.

Kaas, Leo/Manger, Christian (2010a)

Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment, IZA Discussion Paper No. 4741- <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf> (12.03.2013).

Kaas, Leo/Manger, Christian (2010b)

IZA-Pressemitteilung, 8. Februar 2010, Ethnische Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt: Studie belegt Nachteile für Bewerber mit türkischen Namen, Universität Konstanz.

<http://legacy.iza.org/en/webcontent/press/releases/IZAPress20100208EthnicDiscrDP4750.pdf> (12.03.2013).

Kalter, Frank/Granato, Nadia/Kristen, Cornelia (2011)

Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends, in: Becker, Rolf (Hrsg.), Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 257-288.

Karakaşoğlu, Yasemin (2011)

Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule, in: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster, S. 121-135.

Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowiec, Anna (2012)

Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 273-287.

Kaya, Daniela (2011)

Die neuen Bildungsaufsteigerinnen - Aufstiegsorientierte Postmigrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft, Marburg.

- Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2011)
Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen - unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 2011, S. 419-431.
- Klieme, Eckhardt, u.a. (Hrsg.) (2010)
PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster.
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2009)
Adoleszenz - Migration - Bildung, Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden.
- Kollberg, Britta/Wenzel, Sascha (2006)
Integration durch Bildung in Ontario, Kanada, in: Migration und Soziale Arbeit, 28 Jg. (3), S. 241-247.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006)
Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld.
- Kornmann, Reimer (2009)
Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 71-85.
- Kramer, Melanie/Lauterbach, Wolfgang (2011)
Das Auf und Ab im Erwerbssystem – Berufliche Mobilität von Türken und Deutschen, in: Becher, Rolf (Hrsg.) Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 227-255.
- Kristen, Cornelis/Dollmann, Jörg (2012)
Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel, S. 102-117.
- Korucu-Rieger, Canan (2013)
Bildungsverläufe von drei Generationen türkisch-muslimischer Frauen unter besonderer Berücksichtigung der intergenerationalen Transmissionsprozesse, in: Boos-Nünning, Ursula/Stein, Margit (Hrsg.) Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation, Münster, S.247-272.
- Lang, Christine/Pott, Andreas/Schneider, Jens (2016)
Themenheft: Unwahrscheinlich erfolgreich - Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft, IMIS-Beiträge, Heft 49/2016, Universität Osnabrück.
- Lareau, Anette (2003)
Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. (University of California Press) London.

- Leyendecker, Birgit (2011)
Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern - was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig, in: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Waxmann, S. 276-284.
- Leyendecker, Birgit (2012)
Zuwanderung, Diversität und Resilienz - eine entwicklungspsychologische Perspektive, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel, S. 57-72.
- Liljeberg, Holger (2012)
Deutsch-Türkische Lebens- und Wertewelten 2012, Ergebnisbericht zu einer Befragung von Türken in Deutschland, Unabhängiges Meinungsforschungsinstitut INFO GmbH, Liljeberg Research International, Berlin.
<http://soerenkern.com/pdfs/islam/Wertewelten2012.pdf> (01.05.2017).
- Luft, Stefan (2012)
Einwanderer mit besonderen Integrationsproblemen: Daten, Fakten und Perspektiven, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel, S. 38-56.
- Lutz, Helma (1991)
Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main.
- Maaz, Kai (2010)
Bildung als dynamischer Prozess über die Lebenszeit, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S.399-419.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010)
Genese sozialer Ungerechtigkeit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, Heinz-Hermann, u.a. (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 69-102.
- Mannitz, Sabine (2002)
Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation, in Schiffauer, Werner, u.a. (Hrsg.) Staat - Schule - Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innenkindern in vier europäischen Ländern, Münster, S.255-320.
- Matzner, Michael (2012a)
Migration und Bildung: Daten und Fakten in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 90-101.
- Matzner, Michael (2012b)
Junge Menschen aus Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim S. 252-272.

- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes (MAIS) NRW (Hrsg.) (2010)
Muslimisches Leben in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW (MAIS) (Hrsg.) (2013)
Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule-Beruf in NRW, Düsseldorf.
- Nauck, Bernhard (2000)
Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland, in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation Band I, Opladen, S. 347-392.
- Nauck, Bernhard (2011)
Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? in: Becker, Rolf (Hrsg.), Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland, Wiesbaden, S. 71-93.
- Neumann, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2011)
Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung, in: Neumann, Ursula./Schneider, Jens (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster, S. 47-59.
- Neumann, Ursula/Schwaiger, Marika (2012)
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 209-224.
- Niehaus, Ingo (2008)
Grenzgänger - Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder, Marburg.
- OECD (Hrsg.) (2007)
PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Bielefeld.
- Ofner, Ulrike (2003)
Akademikerinnen türkischer Herkunft, Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien, Berlin.
- Peek, Rainer/Neumann, Astrid (2009)
Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungstudien, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 125-143.
- Peucker, Mario (2012)
Differenz in der Migrationsgesellschaft – ethnische Diskriminierung und Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Minderheiten, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 73-88.

- Pott, Andreas (2002)
Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration, Opladen.
- Prenzel, Manfred, u.a. (Hrsg.) (2013)
PISA 2012, Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster.
- Prognos AG (2010)
Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), Berlin.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010)
Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissenschaft, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 11-33.
- Ramirez-Rodriguez, Rocio/Dohmen, Dieter (2010)
Ethnisierung von geringer Bildung, in: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Bildungsverlierer - Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 289-311.
- Ratzki, Anne (2009)
Skandinavische Bildungssysteme - Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 23-31.
- Raiser, Ulrich (2007)
Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft, Berlin.
- Riedel, Sally Mary/Pelzer, Anne (2011)
Diskriminierung in Schulen - ein Problem? Das Pilotprojekt YES in Hamburg, in: Neumann, Ursula/Schneider Jens (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund, Münster, S. 210-219.
- Rosen, Rita (1997)
Leben in zwei Welten – Migrantinnen und Studium, Frankfurt am Main.
- Rühl, Stefan/von Gostomski, Christian Babka (2012)
Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Daten und Fakten, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 22-37.
- Sacher, Werner (2012)
Elternarbeit mit Migranten, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 301-314.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (2013)
(Hrsg.), Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland, Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer, Berlin.

- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (2013) (Hrsg.), *Muslime in der Mehrheitsgesellschaft: Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland*, Berlin.
- Şahinöz, Camil (2011)
Chancen(un)gleichheit in der Schule. Zuweisungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Primarstufe und in die Sekundarstufe I. Eine quantitative Studie. Norderstedt.
- Schmidtke, Oliver (2009)
Einwanderungsland Kanada - ein Vorbild für Deutschland? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B44/2009, S. 25-30.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (2008)
Methoden der empirischen Sozialforschung, München.
- Schröder, Ulrich (2012)
Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in Förderschulen, in: Matzner, Michael (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim, S. 240-251.
- Schultheis, Klaudia (2012)
Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund – dargestellt an ausgewählten Aspekten, in: Matzner, Michael (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim, S. 196-208.
- Schulze, Erika/Soja, Eva-Maria (2009)
Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Wiesbaden, S. 193-205.
- Seibert, Holger (2011)
Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarkchancen beeinflussen, in: Becker, Rolf (Hrsg.), *Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland*, Wiesbaden, S. 197-226.
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, (2007)
Mit Kopftuch außen vor? Berlin.
- Siebert-Ott, Gesa (2009)
Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Wiesbaden, S. 145-159.
- Sievers, Isabel (2012)
Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz, in: Matzner, Michael (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim, S. 288-300.
- Sievers, Isabel/Griese, Hartmut/Schulte, Rainer (2010)
Bildungserfolgreiche Transmigration. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien, Frankfurt am Main.

- Spenlen, Klaus (2010)
Integration muslimischer Schülerinnen und Schüler: Analyse pädagogischer, politischer und rechtlicher Faktoren, Münster.
- Stadt Köln, Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2012)
Kölner Bildungsbericht - Bildungsmonitoring 2012 - Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung, Köln.
- Stamm, Margit (2009)
Begabte Minoritäten, Wiesbaden.
- Stanat, Petra/Rauch Dominique/Seegeritz, Michael (2010)
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in: Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.), PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, S. 200-230.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006)
Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. In Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA) Bonn.
- Statistisches Bundesamt 2008
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. 7 Fachserie, 1 Reihe, 2.2 Migration in Deutschland.
- Statistisches Bundesamt (2015a)
Zahl der Ausländer in Deutschland zum Jahresende 2014 bei 8,2 Millionen, Pressemitteilung (16.03.2015):
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/03/PD15_097_12521.html.
- Statistisches Bundesamt (2015b)
Bevölkerung nach Migrationshintergrund
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundAlter.html>
(18.04.2015).
- Statistisches Bundesamt (2016 a)
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2015, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016 b)
Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2016, Wiesbaden.
- Stein, Margit (2013)
Familie als Ort der Werteentwicklung. Strukturelle, soziokulturelle und erzieherische Bedingungen, in: Boos-Nünning, Ursula/Stein, Margit (Hrsg.), Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation, Münster, S. 175-216.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2013)
Hochschul-Bildungs-Report 2020, Ausgabe 2013, Essen.

- Stürzer, Monika, u.a. (2012)
Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Jugend-Migrationsreport - Ein Daten- und Forschungsüberblick, München.
- Sürig, Inken/Wilmes, Maren (2011)
Themenheft: Die Integration der zweiten Generation in Deutschland - Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung, IMIS-Beiträge, Heft 39/2011, Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (Hrsg.).
- Tarvenkorn, Alexander (2011)
Migranten in Deutschland. Ihre Rolle in der Gesellschaft und im deutschen Schul- und Ausbildungssystem, in: Becker, Rolf (Hrsg.), Integration durch Bildung, Bildungserwerb junger Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 39-56.
- Tepecik, Ebru (2011)
Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher Migrantinnen türkischer Herkunft, Wiesbaden.
- The European (21.02.2013)
„Die `nicht-integrierten` Türken bleiben hier“, Interview mit Yaşar Aydın
<http://www.theeuropean.de/yasar-aydin/5897-abwanderung-hochqualifizierter-tuerken>
(29.03.2013).
- Theißen, Erika (2017)
Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen (BFmF) e.V. als Modell eines muslimischen Sozial- und Bildungszentrums, in: Ceylan, Rauf/Kiefer Michael (Hrsg.), Ökonomisierung und Säkularisierung. Neue Herausforderungen der konfessionellen Wohlfahrtspflege in Deutschland, Wiesbaden, S. 385-395.
- Thimmel, Andreas (2012)
Migration und Jugendarbeit – Konzepte, Diskurse, Praxen, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 365-381.
- Thränhardt, Dietrich/ Weiss, Karin (2012)
>Bildungserfolgreiche< Migrantinnen und Migranten in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 118-128.
- Thränhardt, Dietrich (2012)
Zum Umgang des Bildungswesens mit Migration und ethnischer Differenz in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 129-138.
- Tosana, Simone (2008)
Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium, Bielefeld.

Treibel, Anette (2008)

Von der exotischen Person zur gesellschaftlichen Normalität: Migrantinnen in der soziologischen Forschung und Lehre, in: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.), Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden, S. 141-170.

Uslucan, Hacı-Halil (2012)

Islam in der Schule: Ängste, Erfahrungen und Effekte, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 315-330.

Uslucan, Hacı-Halil (2017)

Islamische Erziehung in Familien mit Zuwanderungsgeschichte, in: Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.) Muslime in Deutschland - Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen, Berlin, S. 209-223.

Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband Niedersachsen, (Hrsg.), (2013), „PISA - Fortschritt in Deutschland: Auch die Schwachen werden besser“ (Paris/Berlin, 3.Dezember 2013).

<http://www.vlwn.de/15/index.php/schul-und-bildungspolitik/1236-pisa-fortschritt-in-deutschland-auch-die-schwachen-werden-besser> (31.07.2016).

Walter, Paul (2005)

Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit, in: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S. 55-67.

Walter, Paul (2012)

Gymnasialbesuch und seine Bedingungen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Matzner, Michael (Hrsg.), Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 225-239.

Weber, Martina (2003)

Heterogenität im Schulalltag, Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Schule und Gesellschaft Band 30, Opladen.

Weber, Martina (2005)

„Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften, in: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.), Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S. 69-79.

Weiß, Karin (2009)

Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern – eine Erfolgsstory, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 179-191.

Westphal, Manuela (2011)

Bildungserfolg von Migrantinnen in Deutschland, in: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Workshop 19, Puhmann, A./ Settlemeyer, A., (Hrsg.) S. 1-11, http://www.bwpat.de/ht2011/ws19/westphal_ws19-ht2011.pdf (01.05.2017).

Wilmes, Maren/Schneider, Jens /Crul, Maurice (2011)

Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*, Münster, S. 30-46.

Zick, Andreas (2017)

Das Vorurteil über Muslime, in: Antes, Peter/Ceylan, Rauf (Hrsg.), *Muslime in Deutschland - Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen*, Berlin, S. 39-58.

Zierer, Klaus (2015)

Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning, Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), Sankt Augustin., <http://www.kas.de/wf/de/33.38424> (23.04.2017).

Anhang

- 1. Tabellenverzeichnis**
- 2. Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V.**
- 3. Der Fragebogen der Untersuchung**

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	<i>Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland Anteil in verschiedenen Bildungseinrichtungen.....</i>	<i>12</i>
<i>Tabelle 2:</i>	<i>Schülerinnen und Schüler in NRW: Verteilung auf die Schulformen</i>	<i>13</i>
<i>Tabelle 3:</i>	<i>Studierende an Hochschulen</i>	<i>14</i>
<i>Tabelle 4:</i>	<i>Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 bis 2014 nach Abschlussart.....</i>	<i>15</i>
<i>Tabelle 5:</i>	<i>Deutsche und ausländische Absolvent/innen aus allgemein bildenden Schulen und beruflichen Schulen 2004 nach Abschlussart und Geschlecht</i>	<i>20</i>
<i>Tabelle 6:</i>	<i>Migrantenanteil 2000 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 ohne Förderschule</i>	<i>21</i>
<i>Tabelle 7:</i>	<i>Migrantenanteil 2011 in den Schularten der Jahrgangsstufe 9 mit Förderschule.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabelle 8:</i>	<i>Migrantenanteil 2011 in den Schularten im Vergleich der Jahrgangsstufe 5 und 9 in den angegebenen Schularten.....</i>	<i>22</i>
<i>Tabelle 9:</i>	<i>Hauptschul- und Gymnasialbesuch in der 5. Jahrgangsstufe von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach sozioökonomischem Status</i>	<i>23</i>
<i>Tabelle 10:</i>	<i>Hauptschul- und Gymnasialbesuch in der 9. Jahrgangsstufe von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach sozioökonomischem Status</i>	<i>23</i>
<i>Tabelle 11:</i>	<i>Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, 2012 und 2005 nach Geschlecht und Migrationshintergrund</i>	<i>27</i>
<i>Tabelle 12:</i>	<i>Risikolage: Bildungsfernes Elternhaus/Bildungsstand unter ISCED 3.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabelle 13:</i>	<i>Risikolage: Familieneinkommen unter 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabelle 14:</i>	<i>Risikolage: Nicht erwerbstätig</i>	<i>31</i>
<i>Tabelle 15:</i>	<i>Risikolage: Besondere Gefährdungslage durch alle drei Risikolagen.....</i>	<i>31</i>
<i>Tabelle 16:</i>	<i>Risikolage: Mindestens eine Risikolage</i>	<i>31</i>
<i>Tabelle 17:</i>	<i>Unterhalt/Einkommen der Befragten</i>	<i>120</i>
<i>Tabelle 18:</i>	<i>Schulbildung der Befragten und ihrer Ehemänner.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabelle 19:</i>	<i>Kinderanzahl der befragten Frauen</i>	<i>122</i>
<i>Tabelle 20:</i>	<i>Schulbesuch der Eltern in Jahren</i>	<i>123</i>
<i>Tabelle 21:</i>	<i>Zufriedenheit der Eltern mit deren Bildungssituation.....</i>	<i>124</i>
<i>Tabelle 22:</i>	<i>Einen religiösen Ehemann heiraten</i>	<i>126</i>
<i>Tabelle 23:</i>	<i>Die Religion lernen.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabelle 24:</i>	<i>Die Religion ausüben.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabelle 25:</i>	<i>Muslimin sein.....</i>	<i>128</i>
<i>Tabelle 26:</i>	<i>Aufenthaltort während der Kindheit und Jugend.....</i>	<i>129</i>

<i>Tabelle 27: Schulische Voraussetzungen der Teilnehmerinnen</i>	<i>130</i>
<i>Tabelle 28: Schulbesuch in Deutschland differenziert nach Klassen</i>	<i>131</i>
<i>Tabelle 29: Letzte Zeugnisnoten der zuletzt besuchten Schulklassen in einer deutschen Schule</i>	<i>132</i>
<i>Tabelle 30: Anzahl der Jahre ohne Schulbesuch vor dem Beginn des Vorbereitungskurses</i>	<i>134</i>
<i>Tabelle 31: Schulabschlüsse im BFmF insgesamt.....</i>	<i>135</i>
<i>Tabelle 32: Zeugnisnoten der Hauptschul-Abschlusszeugnisse Klasse 9 der</i> <i>extern abgelegten Prüfungen.....</i>	<i>135</i>
<i>Tabelle 33: Zeugnisnoten der Hauptschul-Abschlusszeugnisse Klasse 10A der</i> <i>extern abgelegten Prüfungen.....</i>	<i>136</i>
<i>Tabelle 34: Notendurchschnitte der Zeugnisse im Vergleich</i>	<i>137</i>
<i>Tabelle 35: Zeugnisnoten der Fachoberschulreife der externen Prüfungen</i>	<i>138</i>
<i>Tabelle 36: Qualität der Abschlüsse nach Anzahl der erzielten Notendurchschnitte.....</i>	<i>138</i>
<i>Tabelle 37: Weiterführende Schulbildung der Befragten - erreichte Schulabschlüsse</i>	<i>139</i>
<i>Tabelle 38: Berufswunsch der Absolventinnen.....</i>	<i>140</i>
<i>Tabelle 39: Bisher erreichte berufliche Bildung</i>	<i>140</i>
<i>Tabelle 40: Bewertung der Schulzeit in der deutschen Schule</i>	<i>144</i>
<i>Tabelle 41: Bewertung der Schulzeit in der türkischen Schule</i>	<i>145</i>
<i>Tabelle 42: Bewertung der Schulzeit im BFmF</i>	<i>146</i>
<i>Tabelle 43: Vergleich der subjektiven Beurteilung der Schulorte.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabelle 44: Hilfe bei Schulproblemen</i>	<i>148</i>
<i>Tabelle 45: Hilfe vor Klassenarbeiten</i>	<i>149</i>
<i>Tabelle 46: Einschätzung der Schulzeit.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabelle 47: Bedingungen für erfolgreiches Lernen als allgemeine Aussage.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabelle 48: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen in der türkischen Schule</i>	<i>151</i>
<i>Tabelle 49: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen in der deutschen Schule</i>	<i>152</i>
<i>Tabelle 50: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen im BFmF.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabelle 51: Umsetzung der Bedingungen für erfolgreiches Lernen im Vergleich.....</i>	<i>154</i>
<i>Tabelle 52: Gründe für den nachträglichen Schulabschluss</i>	<i>157</i>
<i>Tabelle 53: Mut den Schulabschluss nachträglich anzugehen</i>	<i>158</i>
<i>Tabelle 54: Gründe für den Schulabschluss im BFmF</i>	<i>159</i>
<i>Tabelle 55: Wäre dein Leben ohne Schulabschluss anders verlaufen?</i>	<i>161</i>
<i>Tabelle 56: Einstellungen der Frauen zum Lernen</i>	<i>162</i>
<i>Tabelle 57: Veränderung des Erziehungsverhaltens in Bezug auf Bildung.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabelle 58: Selbsteinschätzung/Zutrauen in die eigene Lernfähigkeit</i>	<i>164</i>
<i>Tabelle 59: Ethnische Verortung - Vergleich der Mittelwerte</i>	<i>167</i>
<i>Tabelle 60: Wertigkeit von Bildung im Wertesystem der Befragten im Vergleich</i>	<i>169</i>
<i>Tabelle 61: Wertigkeit von sozialem Status im Wertesystem der Befragten.....</i>	<i>170</i>

<i>Tabelle 62: Werte zu sozialen Bezüge</i>	<i>171</i>
<i>Tabelle 63: Wertevorstellungen zu Arbeit und Emanzipation im Vergleich.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabelle 64: Rangliste der Werte der befragten Frauen.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 65: Rangliste der Wertevorstellungen der Frauen für ihre Kinder</i>	<i>177</i>
<i>Tabelle 66: Rangliste der Werte der befragten Frauen, die sie für ihre Eltern angeben.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 67: Rangliste der Werte für die Frauen, Kinder und Eltern im Vergleich</i>	<i>179</i>

Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V.²⁴⁵

Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen (BFmF) e.V. wurde 1996 als multikulturelle Fraueninitiative muslimischer Frauen gegründet, mit dem Ziel für muslimische Frauen und ihre Kinder einen Ort zu schaffen, an dem sie sich treffen, gegenseitig bilden und unterstützen konnten. Heute gilt das BFmF e.V. als Modell eines muslimischen Sozial- und Bildungszentrums, da der Migrantinnenverein im Laufe der zwanzig Jahre seiner Arbeit in einer Vielzahl von Bereichen der sozialen Arbeit, der Beratung und Bildung tätig wurde und es ihm gelungen ist, als eine der ersten Migrantenorganisationen, staatliche Regelförderungen der Sozial- und Bildungsarbeit zu erhalten. Hierdurch wurde das BFmF e.V. zu einem muslimischen Partner auf Augenhöhe in der Wohlfahrtspflege und bundesweit bekannt.

Im folgenden wird kurz die Entwicklung der Initiative geschildert, um dann die Schwerpunkte und die einzelnen Arbeitsfelder des BFmF e.V. ausführlich darzustellen und das Modellhafte der Institution aufzuzeigen.

Entwicklung der Initiative

Die Initiatorinnen erkannten 1996 einen großen Bedarf bei muslimischen Frauen nach Bildung, Beratung und Begegnung bei gleichzeitigem Kinderbetreuungsangebot. Muslimische Frauen mit marokkanischen, bosnischen, türkischen, libanesischen u.a. Wurzeln und konvertierte deutsche Frauen taten sich zusammen und gründeten das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen, um an den eigenen Bedürfnissen orientiert, für sich selbst und andere Frauen passgenaue Angebote zu entwickeln und durchzuführen. Die Arbeitsbereiche und Schwerpunkte entstanden also aus dem Bedarf der Zielgruppe selbst, die die Angebote entsprechend der eigenen Bedürfnisse passgenau organisierte. Die Notwendigkeit finanzielle Mittel für die Durchführung der Vorhaben zu akquirieren, führte dazu, dass die Initiatorinnen sich mit den Förderwegen von sozialer Arbeit und Bildungsangeboten in Deutschland auseinandersetzten.

²⁴⁵ Die folgenden Ausführungen wurden bereits veröffentlicht:

Theißen, Erika (2017), Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen (BFmF) e.V. als Modell eines muslimischen Sozial- und Bildungszentrums in: Ceylan, Rauf/Kiefer Michael (Hrsg.) (2017), Ökonomisierung und Säkularisierung, Neue Herausforderungen der konfessionellen Wohlfahrtspflege in Deutschland, Wiesbaden, S. 385 - 395.

Der Text wurde teilweise leicht verändert, teilweise wörtlich übernommen.

Im Gegensatz zu anderen muslimischen Initiativen, die sich häufig um Finanzen aus dem Ausland bemühten, um ihre islamische Sozial- und Bildungsarbeit zu finanzieren, wurde von Anfang an versucht, die finanziellen Bedarfe durch Projektmittel und reguläre Förderungen in Deutschland zu erhalten. Bereits im Jahr 1996 beginnend, wurde in jedem Jahr eine neue staatliche Anerkennung anvisiert und hierdurch eine neue Finanzierung erworben. Als Voraussetzung zur Beantragung öffentlicher Förderungen für die gemeinnützige Arbeit wurde die Wichtigkeit erkannt in einen deutschen Dachverband der Wohlfahrtspflege einzutreten bzw. sich darum zu bemühen, aufgenommen zu werden. Bereits 1996 wurde dieser Antrag beim Paritätischen Wohlfahrtsverband²⁴⁶ gestellt, der nach zweijähriger Beratung den Verein im Jahre 1998 als erste bekennend muslimische Initiative in die Reihe seiner Mitgliedsorganisationen aufnahm.

Im Laufe des zwanzigjährigen Bestehens gelang es dem BFmF e.V. sich zunehmend in verschiedenen Bereichen der sozialen Arbeit und der Bildung zu professionalisieren, eine Vielzahl von staatlichen Anerkennungen zu erwerben und hierdurch staatliche Förderungen für seine Tätigkeiten zu gewinnen:

- Interkulturelles Zentrum der Stadt Köln (1997)
- Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) (1998)
- Muslimisches Frauenbildungswerk Köln) (1998)
(anerkannt nach § 23 WBG NRW)
- Träger der freien Jugendhilfe (2000)
- Muslimisches Familienbildungswerk Köln (2004)
(anerkannt nach §15 WBG NRW)
- Integrationskursträger (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2005)
- Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (2005)
- Schuldner- und Verbraucherinsolvenzberatung (2007)
- Träger von Integrationsjobs, heute Arbeitsgelegenheiten (2007)
- ALG-II-Beratungsstelle (2008)
- Träger einer Integrationsagentur (2008)
- Zertifiziert nach Art Set LQW (2010)
- Arbeitslosenzentrum (2011)
- Zertifiziert nach AZAV (2012)
- Betriebserlaubnis Kita (2013)

²⁴⁶ Der Paritätische Wohlfahrtsverband war derjenige Dachverband der Wohlfahrtspflege, der an der Arbeit von Beginn an interessiert war und sie mit Rat und Tat unterstützte. Die Offenheit einen islamischen Verein in seine Reihen aufzunehmen, gab es bei den anderen Wohlfahrtsverbänden nicht.

- Familienzentrum (2014)
- Bildungsscheck-/prämien-/Bildungsberatung (2016)
- Erwerbslosenberatung (2016)
- Flüchtlingsberatung (2016)

Die staatlichen Förderungen zur Durchführung dieser Regelangebote und Projekte erhält der Verein direkt von verschiedenen Bundes- und Landesministerien, von der Kommune oder über die Mitgliedschaft im DPWV.

Heute arbeiten 83 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Voll- und Teilzeit sowie über 25 Honorarkräfte im Zentrum.

Aus einer kleinen Empowerment-Initiative muslimischer Frauen wurde in 20 Jahren ein mittelständisches Sozialunternehmen mit Modellcharakter.

Die Arbeitsbereiche des BFmF

Im folgenden werden die Arbeitsbereiche des BFmF als Modell eines muslimischen Bildungs- und Sozialzentrum, nach den Bereichen Bildung, Beratung, Begegnung und Betreuung aufgliedert, dargestellt.

Bildung

1998 wurde das „Muslimische Frauenbildungswerk Köln“ als erstes allgemeines Bildungswerk in Trägerschaft eines islamischen Vereins, auf der Grundlage nachgewiesener Unterrichtsstunden (Schulabschlusskurs, deutsche Sprache, Arabisch, etc.) anerkannt und nach § 23 Weiterbildungsgesetz NRW seither gefördert. 2004 konnte der Verein sein „Muslimisches Familienbildungswerk Köln“ anerkennen lassen, so dass die Bildungsarbeit über diese beiden Bildungswerke, die seit 2010 über LQW ²⁴⁷ zertifiziert sind, verantwortet wird. Als anerkannter Träger von Integrationskursen ²⁴⁸ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) führen die Bildungswerke u.a. Kurse zum Erwerb der deutschen Sprache durch. Zur Zeit werden täglich 26 Integrationskurse mit 510 Teilnehmer/innen im Zentrum durchgeführt, wovon neun spezielle Frauenkurse sind, davon vier mit Alphabetisierung und sechs Jugendintegrationskurse.

²⁴⁷ Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung

²⁴⁸ Neben den allgemeinen Integrationskursen ist der Verein auch berechtigt spezielle Mütter-/Frauenkurse und Jugendintegrationskurse durchzuführen.

Neben dem besonderen Schwerpunkt der Vermittlung der deutschen Sprache für Neuzuwander/innen sind die Schulabschlusskurse für Migrantinnen ein weiteres wesentliches Bildungsangebot. Es war den Initiatorinnen von Anfang an ein besonderes Anliegen, die im deutschen Bildungssystem benachteiligten (muslimischen) Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund über nachholende Bildungsabschlüsse zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Partizipation zu unterstützen. Jedes Jahr wurden seit dem Jahre 1996 überwiegend zwei bis drei Gruppen von Frauen im Alter von 18 bis 50 Jahren zum Hauptschulabschluss Klasse 9, Klasse 10 oder der Fachoberschulreife (FOR) geführt.

Auch die Familienbildung insbesondere für muslimische Familien steht im Zentrum der Bildungsarbeit des BFmF: Mutter-Kind-Spielgruppen (auch in türkischer und arabischer Sprache), Elternkompetenzkurse, Mütterkreise, Väterclub, Vätertreff u.a. auf der Grundlage verschiedener pädagogischer Konzepte²⁴⁹, Seminare zu gesellschaftlichen Themen, wie z.B. Schulsystem, muslimische Kinder in Kita und Schule, bilingual erziehen etc. gehören hierzu. Auch in diesem Bereich leistete der Verein Pionierarbeit, da einerseits die (Migranten-)Eltern für die Angebote der Familienbildung motiviert werden mussten und andererseits kulturelle und religiöse Besonderheiten und Bedarfe muslimischer Migrantenfamilien Einzug in die deutsche Familienbildung hielten bzw. eine Bereicherung der Familienbildung in Köln um dieses zielgruppenadäquate Angebot stattfand.

Die beiden Bildungswerke des BFmF e.V. bieten darüber hinaus ein breitgefächertes Bildungsangebot entsprechend den Richtlinien für staatlich anerkannte und geförderte Bildungswerke an, das in der jährlich erscheinenden Kursbroschüre der Institution dargestellt wird.

Jährlich werden über 12.000 Unterrichtsstunden erteilt, die von mehr als 2.000 Teilnehmer/innen besucht werden. Die Leiterinnen der Bildungswerke (bekennend muslimische Frauen) sind in die Netzwerke und Arbeitskreise der geförderten Bildungswerke regional und landesweit eingebunden²⁵⁰.

²⁴⁹ U.a. Starke Eltern-starke Kinder (Kinderschutzbund), FUN (Diakonie), Väterclub (eigenes Konzept)

²⁵⁰ Unter dem Gesichtspunkt, dass muslimischen Lehrerinnen das Kopftuchtragen in den Schulen in NRW verboten war, war es ein emanzipatorischer Meilenstein für die gleichberechtigte Teilhabe von Musliminnen, dass anerkannte und staatlich geförderte Bildungswerke von kopftuchtragenden Frauen seit 1998 bzw. 2004 geleitet wurden.

Beratung

Im Bereich der Beratung konnte der Verein inzwischen eine Vielzahl von Beratungsstellen etablieren, die ebenfalls im Zentrum angesiedelt sind und eng verzahnt mit allen Angeboten zur Verfügung stehen.

Die berufliche Situation ist für Menschen mit Migrationshintergrund häufig besonders schwierig. Arbeitslose Menschen gehörten deshalb schon von jeher überproportional zu den Besucher/innen des Zentrums. Da sich alle Angebote durch die Nachfrage bzw. den besonderen Bedarf der Menschen, die das Zentrum besuchten, entwickelten, verfügt der Verein heute über ein breitgefächertes vernetztes Angebot für insbesondere arbeitslose Migrant/innen. Im Arbeitslosenzentrum sind u.a. langzeitarbeitslose Frauen unterschiedlicher Herkunft über öffentlich geförderte Arbeitsstellen (AGH/Soziale Teilhabe)²⁵¹ beschäftigt, wodurch sehr gut der Zugang zu ratsuchenden bzw. arbeitslosen Migrant/innen unterschiedlicher Herkunft erreicht wird. Sie verweisen an die Sozialarbeiterinnen der Erwerbslosenberatungsstelle, an die ALG-II-Beratung, die Migrationsberatung oder an die verschiedenen Empfänge bzw. Info-Points des Zentrums.

Die Migrationsberatung für erwachsene Zuwander/innen berät und begleitet im Bundesauftrag neuzugewanderte Menschen über mindestens drei Jahre. Die ausgebildeten Sozialarbeiterinnen des BFmF e.V. haben in den vergangenen zehn Jahren 2.320 Migrant/innen aus verschiedenen Herkunftsländern in den Themenbereichen Aufenthalt, Ausbildung, Beruf, Familie, Schule und Wohnen sowie bei weiteren Problemen beraten. Die im Jahre 2006 über den Paritätischen Wohlfahrtsverband²⁵² zur Verfügung gestellte halbe Stelle konnte bis 2016 auf über zwei Vollzeitstellen erhöht werden, so dass mit der stetigen Zunahme der Besucher/innen und Ratsuchenden auch die Beratungskapazität erhöht werden konnte.

Deutschlandweit einmalig ist es, dass es in Trägerschaft einer muslimischen Einrichtung eine anerkannte und geförderte Schuldner- und Verbraucherinsolvenzberatung im BFmF gibt. Hierdurch können in Schulden geratene Menschen kostenlos beraten werden. Durch ein multilinguales Team haben türkisch, kurdisch und arabisch sprachige Schuldner/innen die Möglichkeit muttersprachlich sowie religions- und kultursensibel beraten zu werden. Dieses Angebot ist für die häufig mit multiplen Problemen belasteten Migrant/innen, die in Schulden geraten sind, besonders wichtig für deren Erreichbarkeit aber insbesondere für die Begleitung

²⁵¹ Beides sind über das Jobcenter finanzierte Angebote bei sozialen Trägern für langzeitarbeitslose Menschen, AGH = Arbeitsgelegenheiten.

²⁵² Die staatlichen Fördermittel werden über die Dachverbände der Wohlfahrtspflege an ihre Mitgliedsorganisationen vergeben.

des langwierigen Insolvenzprozesses, um Abbrüche zu vermeiden. Die Schuldnerberatung wird ebenfalls von einer bekennenden Muslimin mit Migrationshintergrund geleitet, die als Dipl. Ökonomin mit entsprechenden weiteren Fortbildungen und Qualifizierungen heute eine der wenigen Frauen deutschlandweit ist, die eine solche Beratungsstelle leitet.

Die außerordentlich notwendige Familienberatung wurde jahrelang über die RheinEnergie Stiftung Familie gefördert. Leider war es bis heute nicht möglich hierfür eine Regelförderung zu erhalten, so dass zur Zeit nur geringe Beratungszeiten der ausgebildeten muslimischen Therapeutinnen in den Muttersprachen Türkisch und Arabisch angeboten werden können, die im Rahmen des anerkannten und zertifizierten „Familienzentrums Amana“ des BFmF organisiert werden. Über das Familienzentrum werden auch weitere sozialraumorientierte Beratungsangebote durchgeführt, wie Hebammensprechstunde, Stillberatung, Infos zur Betreuung über Tagesmütter, u.a.

Alle Beratungsangebote sind im Zentrum untergebracht und so direkt für die Menschen erreichbar, wobei darauf geachtet wird, das Ratsuchende möglichst gleich eine kurze Gesprächsmöglichkeit erhalten (wenn auch nicht unbedingt bei der Fachberaterin), um kulturell bedingte Erwartungen kultursensibel aufzufangen.

Betreuung

Die Betreuung der Kinder während der Angebote gehörte von Beginn an zu einem wichtigen Pfeiler der Arbeit des BFmF. Kinder sollten für die Mütter kein Hindernis sein, zu lernen. Deshalb organisierte der Verein ganztags Kinderbetreuung, um den Müttern die ungestörte Teilnahme an Bildungs- und Beratungsangeboten zu ermöglichen. Die flexible Kinderbetreuung findet täglich in der Zeit von 8:30 bis 18:00 Uhr statt. Über den Tag verteilt profitieren zwischen 40 und 60 Kleinkinder von diesem Angebot, deren Mütter darauf angewiesen sind, um z.B. an einem Integrationskurs teilzunehmen, da sie keinen Kitaplatz erhalten konnten. Da die Kinder aus vielen verschiedenen Herkunftsländern kommen, ist die verbindende Sprache Deutsch, so dass die Kinder neben ersten Erfahrungen mit Fremdbetreuung auch Grundlagen in der Zweitsprache Deutsch erwerben.

Der Verein konnte auch die Genehmigung für eine Kita erhalten, in diesem Falle die erste Kita eines muslimischen Trägers im Kreis Köln. Die „Kita-Amana“ des BFmF e.V. ist für 22 Kinder unter drei Jahren konzipiert und hat die Schwerpunktsetzung Bilingualität für die Sprachen Türkisch/Deutsch und Arabisch/Deutsch. Das Team setzt sich aus Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen, Kinderpflegerinnen und einer Kinderkrankenschwester zusammen, die über den Träger zu Fachkräften U3 fortgebildet wurden. Den Umbau des städtischen

Gebäudes zu einer Kita führte der Verein ebenfalls nach eigener Konzeption und Federführung mit Hilfe öffentlicher Zuschüsse durch.

Hausaufgabenhilfe und Übermittagsbetreuung für zurzeit 85 Schulkinder gehören ebenfalls zum Angebotsspektrum des Vereins. Die Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren kommen nach der Schule ins Zentrum, erhalten einen warmen „Halal²⁵³-Mittagstisch“ und werden danach bei den Schularbeiten oder dem Lernen unterstützt. Freizeit- und Ferienangebote ergänzen die Betreuung der Schulkinder.

Seit zwei Jahren betreut die Initiative Hilfe und Rat suchende Geflüchtete insbesondere aus den arabisch sprachigen Ländern Syrien und Irak. Die ehrenamtliche Betreuung und Begleitung der Flüchtlinge, die besonders von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder Mitgliedern des Vereins mit arabischen Wurzeln übernommen wurde, konnte seit 2016 durch eine Finanzierung des Bundesministeriums des Innern professionalisiert werden. Die Geflüchteten werden muttersprachlich betreut, beraten und begleitet, wobei über einen ganzheitlichen Ansatz die Integration der Kinder, Frauen und Männer in die Gesellschaft unterstützt wird.

Begegnung

Durch die Beantragung von Projektmitteln von u.a. Landes- und Bundesministerien haben Vereine die Möglichkeit, ihrer Ansicht nach besonders wichtige gesellschaftliche Anliegen und Angebote zu initiieren und umzusetzen. Bereits seit über 10 Jahren ermöglicht das BFmF e.V., finanziert über solche Projektmittel, Multiplikator/innen aller gesellschaftlichen Gruppen die authentische Begegnung mit bekennend muslimischen Pädagoginnen und Islamwissenschaftlerinnen. In Seminaren zur interkulturellen und interreligiösen Bildung, die im BFmF durchgeführt werden, begegnen Lehrer/innen, Polizist/innen, Soldat/innen, Erzieher/innen, Behördenmitarbeiter/innen, Krankenpfleger/innen, u.a. muslimischen Fachreferentinnen, wodurch am Ende des Seminartages tatsächliche Einstellungsveränderungen gegenüber Muslim/innen bzw. bezogen auf stereotypische Bilder von muslimischen Frauen, festzustellen sind. Es ist hierbei von besonderer Bedeutung, dass die Referentinnen bekennende Musliminnen sind, weil hierdurch die Vorurteile, die in weiten Teilen der deutschen Gesellschaft über muslimische Frauen herrschen, an Gegenbeispielen revidiert werden können. Auch die Durchführung im BFmF unterstützt diese Einstellungsänderung, da bei einem Rundgang durch das Zentrum und seine Bereiche, die

²⁵³ Entsprechend den islamischen Speisevorschriften zubereitetes Essen, mit u.a. geschächtetem Fleisch.

vielen emanzipierten muslimischen Fachfrauen das Argument widerlegen, dass es sich bei den Referentinnen um die rühmliche Ausnahme handelt.

Auch bei dem Konzept der Integrationsagentur geht es darum, gegenseitigen Vorbehalten und Ressentiments der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen entgegenzuwirken. Die geförderte Integrationsagentur (IA) des BFmF e.V. arbeitet sozialräumlich orientiert für interkulturelle Öffnung und gegen Diskriminierung, wobei ehrenamtliches Engagement unterstützt und gefördert wird. Die muslimische Mitarbeiterin der IA, Psychologin mit bulgarischen Wurzeln, initiierte das regionale Netzwerk „Ein Schulplatz für jedes Kind“ mit, da vor drei Jahren die Kinder der EU-Zuwanderer, besonders aus Bulgarien und Rumänien, häufig nicht zur Schule gehen konnten. Diese Initiative kommt nun ebenfalls der neuen Zuwanderergruppe, den geflüchteten Kindern, zugute.

Interreligiöse, dialogische und trialogische Gesprächsgruppen, in erster Linie unter Frauen, finden ebenfalls seit Jahren statt. Die christlich-jüdisch-muslimische Gruppe führt aber auch größere interreligiöse Veranstaltungen gemeinsam durch, d.h. das BFmF ist seit vielen Jahren Mitorganisator interreligiöser gesellschaftlicher Bestrebungen.

Neben der religiösen Komponente kommt dem interkulturellen Austausch weitere große Bedeutung zu. Da Frauen aller Kontinente im BFmF als Kursteilnehmerinnen, Besucherinnen, Ratsuchende oder Mitarbeiterinnen zu finden sind, werden Begegnungscafés und selbstorganisierte Seminare wie z.B. „Afrika = Afrika?“ durchgeführt, in denen die Frauen der verschiedenen Länder des Kontinents ihr Land selbst vorstellen, wodurch ebenfalls stereotypischen Vorstellungen begegnet wird. Die authentische Darstellung der Vielfalt der Lebensweisen und kulturellen Vorstellungen der Menschen führt zu einer gelebten Interkulturalität und bereichert die Institution BFmF, wenn z.B. japanische, indische, arabische, pakistanische und afghanische Frauen ihren Kontinent Asien gemeinsam vorstellen, wird der Reichtum durch kulturelle Vielfalt im Zentrum und in Deutschland erlebbar.

Durch die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt der Menschen im BFmF fühlen sich Migrant/innen aus Afrika ebenso wohl und angenommen, wie EU-Zuwander/innen, Menschen türkischer, japanischer, pakistanischer u.a. Herkunft oder seit zwei Jahren Geflüchtete aus Syrien oder dem Irak. Die Wertschätzung jeder Besucherin und jedes Besuchers mit seinen kulturellen Besonderheiten ist die große Stärke der Institution und führt zu der besonderen Atmosphäre im Zentrum.

Die Mitarbeit in Netzwerken und Zusammenschlüssen, die Begegnung und Kooperation mit anderen Vereinen und Initiativen ist sowohl für die soziale Arbeit und die Bildungsangebote,

als auch für die Anerkennung und Förderung der Arbeit des BFmF unverzichtbar. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BFmF sind Mitglied in über 50 Arbeitskreisen, kommunal, landesweit und auch auf Bundesebene ist die Expertise der muslimischen Fachfrauen des BFmF gefragt. Die Begegnung von Politikerinnen und Politikern mit diesen Expertinnen und der Besuch in der Modellinstitution BFmF wiederum führen dazu, dass Vertrauen in die Professionalität der muslimischen sozialen Institution aufgebaut wird, wodurch weitere Regelförderungen oder Projektbewilligungen möglich werden.

Das Modellhafte der Institution

Das BFmF e.V. ist ein multikultureller Verein von bekennend muslimischen Frauen. Alle Mitarbeiter/innen verfügen über besondere interkulturelle Kompetenz, durch Studium, Berufserfahrung oder familiäre Bezüge und sind überwiegend mindestens zweisprachig. 80 Prozent der Mitarbeiter/innen haben einen Migrationshintergrund. Das multikulturelle Team spricht die Sprachen: Arabisch, Amharrisch, Bosnisch, Bulgarisch, Berberisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Harrarisch, Kurdisch, Litauisch, Mazedonisch, Oromisch, Persisch, Russisch, Serbisch, Tigrinja, Türkisch, so dass Zuwander/innen aus allen Teilen der Welt verstanden werden.

Es herrscht eine „muslimisch migrantische Atmosphäre“, die dazu führt, dass Migrant/innen sich vertraut, angenommen und „zu Hause“ fühlen. Hierdurch gelingt es in besonderer Weise Kund/innen, die von anderen Anbietern nur schwer erreicht werden anzusprechen und für Angebote zu gewinnen und sie für eine regelmäßige und längerfristige Teilnahme zu binden. Diese besondere Atmosphäre wird erzeugt durch die vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, die den Kund/innen in der Muttersprache begegnen können, durch die muslimisch gekleideten Frauen bzw. die bunte Vielfalt der Frauen aus über 80 verschiedenen Herkunftsländern, durch das (vertraute) Essen bzw. die diversen Essensangebote, durch die gastfreundlichen drei Cafés mit kostenlosem Tee zur Selbstbedienung, die zwei Gebetsräume und durch das etwas ungeordnete rege Treiben im Zentrum. Außerdem geht es bei Problemen auch einmal ohne Termin bzw. die Beratungsangebote sind darauf ausgerichtet, dass die Klient/innen möglichst immer zumindest eine Gesprächspartnerin am Empfang oder dem „Info- Point“ finden, die zuhört.

Der Migrantinneninitiative BFmF e.V. ist es gelungen in Deutschland dadurch Geschichte zu schreiben, dass sie es erreicht hat, staatliche Regelförderungen für die sozialen Arbeit und die Bildungsangebote zu erhalten. Das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen ist die einzige muslimische (Migrantinnen-)Institution deutschlandweit, die anerkannte

und geförderte Schuldner- und Verbraucherinsolvenzberatung anbietet. Der Verein trägt eine von vier Erwerbslosenberatungsstellen Kölns und verfügt über geförderte Bildungswerke, eine Kita, ein Familienzentrum, Migrationsberatung für Zuwander/innen, Flüchtlingsberatung und Bildungsberatung (inkl. Bildungsscheck-/prämienberatung). Die öffentliche Förderung und staatliche Anerkennung all dieser Arbeitsbereiche konnte das BFmF e.V. im Laufe der zwanzigjährigen Vereinsgeschichte durch Fachkompetenz und Professionalität, Netzwerk- und Überzeugungsarbeit, besondere Zugangswege zu „neuen gesellschaftlichen Gruppen“ und besonderes Engagement gewinnen. Er hat hierdurch beispielhaft aufgezeigt, welche Möglichkeiten der gesellschaftlichen Beteiligung sowohl Migrant*innenorganisationen als auch muslimische Initiativen und Verbände haben. Modellhaft wurde in Köln ein muslimisches Sozial- und Bildungszentrum etabliert, welches Pionierarbeit in vielen Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit und Bildung geleistet hat. Hierdurch existiert ein Modell „Muslimischer Wohlfahrtspflege“, das Wegweisend die gesellschaftliche und politische Anerkennung muslimischer Wohlfahrtspflege in Deutschland fordert.

Fragebogen zum Schulabschluss im BFmF e.V.

Name: _____

Abschlussjahrgang

Hauptschulabschluss Klasse 9 ☐☐☐☐

Hauptschulabschluss Klasse 10 ☐☐☐☐

Fachoberschulreife Klasse 10B ☐☐☐☐

1. Wann bist du geboren?

Geburtsjahr: ☐☐☐☐

2. Wo bist du geboren?

☐ Türkei

☐ Deutschland

☐ Sonstiges

3. Welche Staatsbürgerschaft hattest du bei deiner Geburt?

☐ türkische

☐ deutsche

☐ sonstige

4. Welche Staatsbürgerschaft hast du jetzt?

☐ türkische

☐ deutsche

☐ sonstige

5. Welchen höchsten Schulabschluss hast du in Deutschland erworben?

Klasse 9 Hauptschulabschluss (über BFmF) ☐ in welchem Jahr ☐☐☐☐

Klasse 10 Hauptschulabschluss (über BFmF) ☐ in welchem Jahr ☐☐☐☐

Klasse 10 B Fachoberschulreife (über BFmF) ☐ in welchem Jahr ☐☐☐☐

Fachhochschulreife ☐ in welchem Jahr ☐☐☐☐

In welcher Schule? _____

Abitur ☐ in welchem Jahr ☐☐☐☐

In welcher Schule? _____

Schulabschluss in der Türkei ☐ Grundschulabschluss
☐ Mittelschulabschluss
☐ Abitur

6. Hast du in Deutschland einen Kindergarten besucht?

Nein ☐

Ja, ein Jahr ☐

Ja, zwei Jahre ☐

Ja, drei Jahre ☐

7. Was hast du im Bereich der beruflichen Ausbildung gemacht?

Keine Ausbildung	<input type="checkbox"/>	
Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	zur _____
		abgebrochen im Jahr <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
		abgeschlossen im Jahr <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
		bin noch in Ausbildung <input type="checkbox"/>
Studium	<input type="checkbox"/>	Fachhochschule welches Fach? _____
		abgebrochen im Jahr <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
		abgeschlossen im Jahr <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
		studiere noch <input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	Universität welches Fach? _____
		abgebrochen im Jahr <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
		abgeschlossen im Jahr <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
		studiere noch <input type="checkbox"/>

8. In welchem Land bzw. Ländern hast du in welchem Lebensjahr gelebt?

Lebensjahre:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes Land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. In welchem Land hast du welche Klasse besucht, außer BFmF?

	1.Kl.	2.Kl.	3.Kl.	4.Kl.	5.Kl.	6.Kl.	7.Kl.	8.Kl.	9.Kl.	10.Kl.	11.Kl.	12.Kl.	13.Kl.
Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderes Land	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Welche Klassen hast du wiederholt?

keine	1.Kl.	2.Kl.	3.Kl.	4.Kl.	5.Kl.	6.Kl.	7.Kl.	8.Kl.	9.Kl.	10.Kl.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Welche Schultypen und Klassen hast du in Deutschland besucht, außer BFmF?

	1.Kl.	2.Kl.	3.Kl.	4.Kl.	5.Kl.	6.Kl.	7.Kl.	8.Kl.	9.Kl.	10.Kl.
Grundschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gymnasium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonder-/ Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Welche war deine letzte Klasse in der Schule bevor du zu uns kamst?

3.Kl.	4.Kl.	5.Kl.	6.Kl.	7.Kl.	8.Kl.	9.Kl.	10.Kl.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In welcher Schulform war diese letzte Klasse?

Sonder-/Förderschule ☐ Hauptschule ☐ Gesamtschule ☐ Realschule ☐ Gymnasium ☐

13. Wie viele Jahre lagen zwischen deinem letzten Schuljahr in der staatlichen Schule und dem ersten Jahr im BFmF? (Wenn 0 Jahre, weiter mit Frage 15)

Jahre

14. Was hast du in dieser Zwischenzeit gemacht?

(Du kannst auch mehrere Antworten ankreuzen)

- ☐ Ich habe nichts gemacht, war zu Hause
- ☐ Ich war in der Türkei ☐ in einem religiösen Internat
- ☐ bei Verwandten
- ☐ habe dort geheiratet
- ☐ Ich habe gearbeitet was? _____
- ☐ Ich habe geheiratet, Kinder erzogen
- ☐ Ich habe eine Ausbildung gemacht - welche? _____
- ☐ Ich bin zwischen der Türkei und Deutschland hin und her gereist
- ☐ Ich habe eine Maßnahme besucht
- ☐ Ich habe eine andere Schule besucht - welche? _____

15. Wie ist es mit deinen Freunden?

- Die meisten haben ungefähr die gleiche Schulbildung wie ich ☐
- Die meisten haben eine geringere Schulbildung ☐
- Die meisten haben eine höhere Schulbildung als ich ☐
- Ich habe auch Akademiker / hoch gebildete Freunde ☐

20. Was sind dir heute die wichtigen Dinge im Leben?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „ich finde das sehr wichtig.“ Eine 5 bedeutet „ich finde das überhaupt nicht wichtig.“

Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

Ich finde es wichtig.....	sehr wichtig 1	wichtig 2	etwas wichtig 3	nicht wichtig 4	gar nicht wichtig 5
zu heiraten und eine Familie zu gründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen religiösen Ehepartner zu heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen gebildeten Ehepartner zu heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut in der Schule zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
soviel wie möglich zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
möglichst Abitur zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen guten Schulabschluss zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion zu praktizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf eigenen Füßen zu stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine gute Berufsausbildung zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigenes Geld zu verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch ein Studium hoch angesehen zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unabhängig von Sozialleistungen zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
glücklich zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Interessen im Leben zu verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im türkischen Umfeld/Familie geachtet zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im deutschen Umfeld geachtet zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gebildet zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muslimin zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich als Türkin zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich als Deutsche zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflich erfolgreich zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeiten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen interessanten Beruf zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch einen Beruf unabhängig zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich in beiden Ländern zu Hause zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beide Sprachen gut zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. In wie weit bist du mit dem zufrieden, was du bisher erreicht hast?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen? Eine 1 steht für „ich bin mit meinen erreichten Leistungen sehr zufrieden“. Eine 5 bedeutet „ich bin mit meinen erreichten Leistungen überhaupt nicht zufrieden.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

	sehr zufrieden	zufrieden	es geht so	nicht zufrieden	gar nicht zufrieden
	1	2	3	4	5
schulisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
privat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Bist oder warst du verheiratet?

ja ☐

in welchem Jahr hast du geheiratet?

nein ☐ (weiter mit 23)

geschieden seit dem Jahr

Wenn ja, welchen Beruf hat dein Ehemann/Ex-Ehemann? _____

Welche Muttersprache hat er? deutsch ☐ türkisch ☐ sonstiges ☐

Welchen Schulabschluss hat er? _____

Welchen Beruf übt dein Ehemann/Ex-Ehemann im Moment aus? _____

23. Von welchem Einkommen lebst du zurzeit?

Eigenes Einkommen durch Berufstätigkeit ☐

Einkommen meines Ehemanns ☐

Bafög ☐

Unterstützung meiner Eltern ☐

Arbeitslosengeld I /II ☐

Sonstiges und zwar _____ ☐

24. **Hast du Kinder?** ja ☐ nein ☐ (weiter mit Frage 26)

Mache bitte Angaben zu deinen Kindern

Geburtsjahr	Geschlecht	Schulform	Klasse
1. Kind <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/>	Grundschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Zu Hause <input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Berufsausbildung/Studium _____			
2. Kind <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/>	Grundschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Zu Hause <input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Berufsausbildung/Studium _____			
3. Kind <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/>	Grundschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Zu Hause <input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Berufsausbildung/Studium _____			
4. Kind <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/>	Grundschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Zu Hause <input type="checkbox"/>	<input type="text"/> <input type="text"/>
Berufsausbildung/Studium _____			

**Wenn du mehr als 4 Kinder hast, melde dich bitte, du erhältst ein
Zusatzblatt !!!**

25. Was ist dir in Bezug auf deine Kinder wichtig?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „ich finde das sehr wichtig.“ Eine 5 bedeutet „ich finde das überhaupt nicht wichtig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

Meine Kinder sollen...	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	nicht wichtig	gar nicht wichtig
	1	2	3	4	5
heiraten und eine Familie gründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen religiösen Ehepartner heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen gebildeten Ehepartner heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut in der Schule sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
soviel wie möglich lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
möglichst Abitur machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen guten Schulabschluss haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion praktizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine gute Berufsausbildung haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigenes Geld verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch ein Studium hoch angesehen sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unabhängig von Sozialleistungen sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
glücklich sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihre Interessen im Leben verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im türkischen Umfeld/Familie geachtet sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im deutschen Umfeld geachtet sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gebildet sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muslimin sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich als Türke fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich als Deutsche fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflich erfolgreich sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arbeiten können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen interessanten Beruf haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch einen Beruf unabhängig sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich in beiden Ländern zu Hause fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beide Sprachen gut können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Einem passieren schöne und weniger schöne Dinge im Leben.
Welche der folgenden Ereignisse hast du schon erlebt und wie stark haben diese dich belastet?**

Bereits erlebt und die Belastung war...	sehr gering	gering	mittel mäßig	stark	sehr stark
	1	2	3	4	5
Trennung vom Ehemann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umzug innerhalb Deutschlands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sitzen bleiben in der Schule/Zurückstufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abbruch der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskriminierungen in der Schule durch Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskriminierungen in der Schule durch Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlust/Tod einer wichtigen Bezugsperson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitigkeiten in der Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigene Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitslosigkeit des Ehemanns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitslosigkeit der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scheidung/Trennung der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schlechte Noten in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten einen Ausbildungsplatz zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten einen Arbeitsplatz zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wegen meiner Herkunft im Geschäft oder auf dem Amt schlechter behandelt zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer, die mich nicht mochten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umzug von der Türkei nach Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vor der Klasse von Lehrer/innen blamiert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wegen meiner Herkunft in Schule/ Studium oder Ausbildung schlechter behandelt zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umzug von Deutschland in die Türkei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte versuche dich jetzt an die Zeit zu erinnern, als du im BFmF deinen Schulabschluss gemacht hast!

27. Wie alt warst du?

Ich war Jahre alt.

28. Wie viele Geschwister hattest du und wie alt waren die damals?

Ich hatte Geschwister.

Sie waren damals , , , , , , Jahre alt

29. Warst du, bevor du deinen Schulabschluss im BfmF e.V. gemacht hast, längere Zeit in der Türkei?

ja ☐

nein ☐

Wenn ja, wie lange? Insgesamt

6 Monate ☐ 1 Jahr ☐ 1,5 Jahre ☐ 2 Jahre ☐ 3 Jahre ☐ 4 Jahre ☐ 5 Jahre ☐ 6 Jahre ☐

30. Wenn du dich zurück erinnerst:

Welche Einstellungen hattest du damals, als du im BFmF die Schule besucht hast?

Was war dir wichtig? Welche Ziele hattest du?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „das fand ich damals sehr wichtig.“ Eine 5 bedeutet „das fand ich damals überhaupt nicht wichtig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

Mir war es damals wichtig.....	sehr wichtig 1	wichtig 2	etwas wichtig 3	nicht wichtig 4	gar nicht wichtig 5
zu heiraten und eine Familie zu gründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen religiösen Ehepartner zu heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen gebildeten Ehepartner zu heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder zu bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut in der Schule zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
soviel wie möglich zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
möglichst Abitur zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen guten Schulabschluss zu bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion zu lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

die Religion zu praktizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf eigenen Füßen zu stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine gute Berufsausbildung zu bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigenes Geld zu verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch ein Studium hoch angesehen zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unabhängig von Sozialleistungen zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
glücklich zu sein/zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Interessen im Leben zu verwirklichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im türkischen Umfeld/Familie geachtet zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im deutschen Umfeld geachtet zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gebildet zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muslimin zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich als Türkin zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich als Deutsche zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflich erfolgreich zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
später arbeiten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen interessanten Beruf zu bekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch einen Beruf unabhängig zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mich in beiden Ländern zu Hause zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beide Sprachen gut zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Warum wolltest du den Schulabschluss machen? Was waren damals deine Gründe?

Bei jedem Grund gibt es eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „dieser Grund war für mich sehr wichtig“. Eine 5 bedeutet „der Grund war für mich überhaupt nicht wichtig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

Ich wollte den Schulabschluss machen,...	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	nicht wichtig	gar nicht wichtig
	1	2	3	4	5
um allen zu zeigen, dass doch etwas in mir steckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um meinen Kindern später in der Schule zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um durch eigene Bildung später einen gebildeteren Ehepartner zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil in meinem Freundes- und Bekanntenkreis viele eine höhere Bildung hatten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich einen Beruf erlernen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich nichts anderes zu tun hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil man ohne Schulabschluss nichts erreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil man ohne Schulabschluss schlecht angesehen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil das Arbeitsamt wollte, dass ich was tue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil meine Eltern wollten, dass ich lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich nicht zu Hause bleiben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich gerne weiter lernen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich vorher wegen Diskriminierungen in der Schule keinen Erfolg hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil mir das Lernen immer viel bedeutet hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil es eine islamische Pflicht ist, zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich einen Job haben wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich meinen Kindern Vorbild sein wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil in meiner Familie viele eine höhere Bildung als ich hatten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Was hat dir den Mut gegeben den Schulabschluss später doch noch einmal anzugehen?

Bei jedem Grund gibt es eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „dieser Grund war für mich sehr wichtig“. Eine 5 bedeutet „der Grund war für mich überhaupt nicht wichtig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen

Ich hatte den Mut den Schulabschluss noch einmal anzugehen, weil ich dachte...

	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	nicht wichtig	gar nicht wichtig
	1	2	3	4	5
dass ich mich geändert habe und jetzt als Ältere ernsthafter lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass ich in einer muslimischen Schule mehr unterstützt werde und den Schulabschluss deshalb schaffen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass es Zeit wird, meinem Leben eine neue Richtung zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass ich den Schulabschluss jetzt machen muss, damit ich eine Berufsausbildung machen oder eine höhere Bildung bekommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass andere ausländische Mädchen/Frauen den Schulabschluss im BFmF auch geschafft haben und ich das auch kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass dies meine letzte Chance ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass viele meiner Freunde oder in der Familie eine höhere Bildung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass ich noch etwas erreichen will im Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass in dieser Klasse alle eine ähnliche Lebenssituation haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Ich hatte den Mut den Schulabschluss noch einmal anzugehen, weil mir das jemand empfohlen und mir Mut gemacht hat.

ja ☐ nein ☐ (weiter mit 34)

Wenn ja, wer war das?

Lehrer/Innen einer staatlichen Schule/Bildungseinrichtung ☐ Lehrerinnen des BFmF ☐
 Eltern ☐ Geschwister ☐ Freund/Innen ☐ sonstige Leute ☐
 wer? _____

Wie wichtig war diese Empfehlung für dich?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	nicht wichtig	gar nicht wichtig

34. Was waren die Gründe, weshalb du im BFmF e.V. den Schulabschluss machen wolltest?

Bei jedem Grund gibt es eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „dieser Grund war für mich sehr wichtig“. Eine 5 bedeutet „der Grund war für mich überhaupt nicht wichtig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen

Ich wollte im BFmF e.V. den Schulabschluss machen,

	sehr wichtig 1	wichtig 2	etwas wichtig 3	nicht wichtig 4	gar nicht wichtig 5
weil dort reine Mädchen-/Frauenklassen waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich dort die Gebetszeiten einhalten konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil muslimische Lehrerinnen unterrichteten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich dort mit Kopftuch akzeptiert wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil es Kinderbetreuung gab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich gehört hatte, dass dort gut erklärt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil es Halalessen gab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil es dort andere muslimische Schülerinnen gab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil es eine muslimische Schule ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich nichts anderes machen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil die TAS mich nicht aufgenommen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil der Ruf der Schule unter Muslimen gut war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil eine Freundin/Schwester den Schulabschluss im BFmF erfolgreich gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weil ich gehört hatte, dass man im BFmF richtig unterstützt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Einige Fragen zu deinen Eltern !

35. Waren deine Eltern damals

verheiratet ☐ getrennt lebend ☐ geschieden ☐ beide verstorben ☐
Mutter verstorben ☐
Vater verstorben ☐

36. Bitte kreuze im folgenden die Dinge an, die deinen Eltern damals, als du den Schulabschluss im BfMf gemacht hast in Bezug auf dich wichtig waren.

Das war meinen Eltern wichtig!

Ich sollte...	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	nicht wichtig	gar nicht wichtig
	1	2	3	4	5
heiraten und eine Familie gründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen religiösen Ehepartner heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen gebildeten Ehepartner heiraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gut in der Schule sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
soviel wie möglich lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
möglichst Abitur machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen guten Schulabschluss haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Religion praktizieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf eigenen Füßen stehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine gute Berufsausbildung haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eigenes Geld verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durch ein Studium hoch angesehen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unabhängig von Sozialleistungen sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
glücklich sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Wie viele Jahre hat er eine Schule besucht?

Anzahl der Jahre

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Welchen Schulabschluss hat/hatte er?

weiß ich nicht ☐

Türkei:	keinen <input type="checkbox"/>	Grundschulabschluss <input type="checkbox"/> 5. Klasse	Mittelschule <input type="checkbox"/> 8.Klasse	Abitur <input type="checkbox"/> 11. Klasse
Deutschland:	keinen <input type="checkbox"/>	Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/>	Fachoberschulreife <input type="checkbox"/> Abitur	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

41. Hat er sich fortgebildet, z.B. Deutschkurs, Lehrgang, o.ä.?

ja ☐

nein ☐

Was hat er gemacht? _____

42. Welche berufliche Ausbildung hat/hatte er?

ich weiß es nicht ☐

Türkei:

ungelernt ☐ angelernt ☐ Ausbildung ☐ berufliche Schule ☐ Studium ☐

Deutschland:

ungelernt ☐ angelernt ☐ Ausbildung ☐ berufliche Schule ☐ Studium ☐

43. Glaubst du, er hätte gerne schulisch und beruflich mehr erreicht?

Wie zufrieden war oder ist er deiner Meinung nach mit seiner Bildungssituation?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5.

Eine 1 steht für „Er ist damit sehr zufrieden.“ Eine 5 bedeutet „Er ist damit gar nicht zufrieden.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr zufrieden	zufrieden	etwas zufrieden	unzufrieden	sehr unzufrieden

44. War oder ist dein Vater ein gläubiger /religiöser Mensch?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5.

Eine 1 steht für „Er ist sehr religiös.“ Eine 5 bedeutet „Er ist überhaupt nicht gläubig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr gläubig/religiös				gar nicht gläubig / religiös
Betet/betete er regelmäßig?			ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/> weiß nicht <input type="checkbox"/>
Geht/ging er regelmäßig zur Moschee?			ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/> weiß nicht <input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich alle nur auf deine Mutter !

45. In welchem Jahr wurde sie geboren?

Welchen Beruf hat/hatte sie?

in Deutschland _____

in der Türkei _____

46. Wie viele Jahre hat sie eine Schule besucht?

Anzahl der Jahre

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Welchen Schulabschluss hat/hatte sie?

Ich weiß es nicht ☐

Türkei:	keinen <input type="checkbox"/>	Grundschulabschluss <input type="checkbox"/> 5. Klasse	Mittelschule <input type="checkbox"/> 8.Klasse	Abitur <input type="checkbox"/> 11. Klasse
Deutschland:	keinen <input type="checkbox"/>	Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/>	Fachoberschulreife <input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/>	

48. Hat sie sich fortgebildet, z.B. Deutschkurs, Lehrgang, o.ä.?

ja ☐

nein ☐

Was hat sie gemacht? _____

49. Welche Ausbildung hat/hatte sie?

Türkei:

ungelernt ☐

angelernt ☐

Ausbildung ☐

berufliche Schule ☐

Studium ☐

Deutschland:

ungelernt ☐

angelernt ☐

Ausbildung ☐

berufliche Schule ☐

Studium ☐

50. Glaubst du, sie hätte gerne schulisch und beruflich mehr erreicht?

Wie zufrieden war oder ist sie deiner Meinung nach mit ihrer Bildungssituation?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5.

Eine 1 steht für „Sie ist damit sehr zufrieden.“ Eine 5 bedeutet „Sie ist damit gar nicht zufrieden.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1

☐

sehr zufrieden

2

☐

zufrieden

3

☐

etwas zufrieden

4

☐

unzufrieden

5

☐

sehr unzufrieden

51. War oder ist deine Mutter ein gläubiger/religiöser Mensch?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5.

Eine 1 steht für „Sie ist sehr gläubig/religiös.“ Eine 5 bedeutet „Sie ist überhaupt nicht gläubig/religiös.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1

☐

sehr gläubig/religiös

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

gar nicht gläubig / religiös

Betet/betete sie regelmäßig?

ja ☐

nein ☐

weiß nicht ☐

Geht/ging sie regelmäßig zur Moschee?

ja ☐

nein ☐

weiß nicht ☐

Erinnere dich nun an deine Schulzeit **vor** dem Schulbesuch im **BFmF** !

52. Welche Erinnerungen hast du an diese Schulzeit?

Kreuze an, was am ehesten zutrifft:	immer	meistens	manchmal	selten	nie
Ich habe mich in der Schule wohlfühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben mich unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich von den Lehrer/innen anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen deutschen Klassenkamerad/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen mochten mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen türkischen Klassenkamerad/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben meine Religion akzeptiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war eine gute Schülerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gerne zur Schule gegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte die Regeln in der Schule einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte mehr Unterstützung benötigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben sich Mühe gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben schlechte Bemerkungen über Türken gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke gerne an meine Schulzeit zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war eine schlechte Schülerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die türkische Sprache war akzeptiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen Lehrer/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern und die Lehrer/innen haben sich gut verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen hatten etwas gegen meine Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern nahmen an den Elternabenden teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53. Hast du vor dem Besuch vom BFmF Hilfe bekommen, wenn du etwas in der Schule nicht verstanden hast?

ja ☐ nein ☐

wenn ja, von wem? _____

Lehrer/innen ☐ Eltern ☐ Geschwister ☐ Freund/innen ☐ sonstige Leute ☐

54. Hat jemand mit dir für die Klassenarbeiten vor dem Besuch vom BFmF geübt?

ja ☐ nein ☐

wenn ja, wer? _____

Lehrer/innen ☐ Eltern ☐ Geschwister ☐ Freund/innen ☐ sonstige Leute ☐

55. Welchen Berufswunsch hattest du damals vor dem Schulabschluss?

☐ Ich wollte _____ werden.

☐ Ich hatte keinen Berufswunsch.

56. Welchen Berufswunsch hatten deine Eltern für dich?

☐ Ich sollte _____ werden.

☐ Sie hatten keinen Berufswunsch für mich

57. Wie siehst du die Schulzeit in der deutschen Schule insgesamt, bevor du den Unterricht im BFmF besucht hast?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „es war eine sehr schöne Zeit in meinem Leben“. Eine 5 bedeutet „es war eine sehr schreckliche Zeit in meinem Leben.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine sehr schöne Zeit meines Lebens	schöne Zeit	es ging so/ mittelmäßig	schreckliche Zeit	eine sehr schreckliche Zeit meines Lebens

Erinnere dich nun an deine Schulzeit **im BFmF** !

58. Welche Erinnerungen hast du an diese Schulzeit?

Kreuze an, was am ehesten zutrifft:

	immer	meistens	manchmal	selten	nie
Ich habe mich in der Schule wohlfühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben mich unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich von den Lehrer/innen anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen nicht türkischen Klassenkameradinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/Innen mochten mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen türkischen Klassenkamerad/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben meine Religion akzeptiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war eine gute Schülerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin gerne zur Schule gegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte die Regeln in der Schule einhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte mehr Unterstützung benötigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben sich Mühe gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen haben schlechte Bemerkungen über Türken gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke gerne an meine Schulzeit zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war eine schlechte Schülerin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die türkische Sprache war akzeptiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine gute Beziehung zu meinen Lehrer/innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern und die Lehrer/innen haben sich gut verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer/innen hatten etwas gegen meine Religion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern nahmen an den Elternabenden teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Hast du während deines Schulbesuchs im BFmF Hilfe bekommen, wenn du etwas in der Schule nicht verstanden hast?

ja ☐ nein ☐

wenn ja, von wem? _____

Lehrer/innen ☐ Eltern ☐ Geschwister ☐ Freund/innen ☐ sonstige Leute ☐

60. Hat jemand mit dir während des Schulbesuchs im BfmF für die Klassenarbeiten geübt?

ja ☐ nein ☐

wenn ja, wer? _____

Lehrer/innen ☐ Eltern ☐ Geschwister ☐ Freund/innen ☐ sonstige Leute ☐

61. Welchen Berufswunsch hattest du damals vor dem Schulabschluss?

☐ Ich wollte _____ werden.

☐ Ich hatte keinen Berufswunsch.

62. Wie siehst du die Schulzeit im BFmF insgesamt?

Hier ist eine Scala von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „es war eine sehr schöne Zeit in meinem Leben“. Eine 5 bedeutet „es war eine sehr schreckliche Zeit in meinem Leben.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine sehr schöne Zeit meines Lebens	schöne Zeit	es ging so/ mittelmäßig	schreckliche Zeit	eine sehr schreckliche Zeit meines Lebens

Nun kommen noch einige Fragen zum Lernen!

63. Was findest du ist wichtig, um gut lernen zu können?

Hier sind Skalen von 1 bis 5. Ordne den Aussagen eine Wichtigkeit für das Lernen zu.

Eine 1 steht für „das ist sehr wichtig, um gut lernen zu können“, eine 5 bedeutet „es ist für gutes Lernen gar nicht wichtig.“ Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstimmen.

1. Alles muss so lange erklärt werden, bis man es verstanden hat.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

2. Alle Schüler/innen lernen zusammen.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

3. Der Lernstoff wird interessant vermittelt, das Lernen macht Spaß.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

4. Man fühlt sich wohl, die Atmosphäre ist gut.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

5. Die Lehrer/innen glauben an einen und motivieren die Schüler/Innen.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

6. Die Lernatmosphäre ist ruhig, es gibt wenig Ablenkung.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

7. Es gibt klare Verhaltensregeln (z.B. Pünktlichkeit, usw.).

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

8. Die Lehrer/innen unterrichten gerne, ihnen macht ihre Arbeit Spaß.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

9. Die Lehrer/innen erklären gut.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

10. Wenn man gelernt hat, bekommt man auch gute Noten, also Fleiß lohnt sich.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

11. Die Lehrer/innen behandeln und beurteilen alle Schüler/innen gleich.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

12. Die deutsche Sprache wird langsam und gründlich unterrichtet.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

13. Unbekannte deutsche Wörter werden auch im Mathematikunterricht erklärt.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sehr wichtig | wichtig | etwas wichtig | nicht wichtig | überhaupt nicht wichtig |

64. Wie beurteilst du diese Aussagen in Bezug auf deine Erfahrungen mit der staatlichen Schule, bevor du zum BFmF gekommen bist.

Auch hier hast du wieder eine Scala von 1 bis 5, an der du ankreuzen kannst, ob dies an der staatlichen Schule so war. Eine 1 steht für „das stimmt voll, es wurde immer so gemacht“ und eine 5 für „stimmt nicht, es wurde nie so gemacht“. Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1. Alles wurde so lange erklärt, bis man es verstanden hatte.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

2. Alle Schüler/innen lernten zusammen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

3. Der Lernstoff war interessant, das Lernen machte Spaß.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

4. Man fühlte sich wohl, die Atmosphäre war gut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

5. Die Lehrer/innen glaubten an einen und motivierten uns.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

6. Die Lernatmosphäre war ruhig, es gab wenig Ablenkung.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

7. Es gab klare Verhaltensregeln (z.B. Pünktlichkeit, usw.).

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

8. Die Lehrer/innen unterrichteten gerne, ihnen machte ihre Arbeit Spaß.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

9. Die Lehrer/innen erklärten gut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

10. Wenn man gelernt hatte, bekam man auch gute Noten, also Fleiß lohnte sich.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

11. Die Lehrer/innen behandelten und beurteilten alle Schüler/Innen gleich.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

12. Die deutsche Sprache wurde langsam und gründlich unterrichtet.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

13. Unbekannte deutsche Wörter wurden auch im Mathematikunterricht erklärt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

65. Wie beurteilst du diese Aussagen in Bezug auf den Unterricht im BFmF ?

Auch hier hast du wieder eine Scala von 1 bis 5, an der du ankreuzen kannst, ob dies im BFmF so war oder nicht. Eine 1 steht für „ das stimmt voll, es wurde immer so gemacht“ und eine 5 für „stimmt nicht, es wurde nie so gemacht“. Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

1. Alles wurde solange erklärt, bis man es verstanden hatte.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

2. Alle Schülerinnen lernten zusammen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

3. Der Lernstoff war interessant, das Lernen machte Spaß.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

4. Man fühlte sich wohl, die Atmosphäre war gut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

5. Die Lehrer/innen glaubten an einen und motivierten die Schüler/innen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

6. Die Lernatmosphäre war ruhig, es gab wenig Ablenkung.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

7. Es gab klare Verhaltensregeln (z.B. Pünktlichkeit , usw.).

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

8. Die Lehrer/innen unterrichteten gerne, ihnen machte ihre Arbeit Spaß.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

9. Die Lehrer/innen erklärten gut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

10. Wenn man gelernt hatte, bekam man auch gute Noten, also Fleiß lohnte sich.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

11. Die Lehrer/innen behandelten und beurteilten alle Schüler/Innen gleich.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

12. Die deutsche Sprache wurde langsam und gründlich unterrichtet.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

13. Unbekannte deutsche Wörter wurden auch im Mathematikunterricht erklärt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
immer	meistens	manchmal	selten	nie

66. Hat sich dein Selbstbewusstsein im Laufe des Jahres oder der Jahre, die du im BFmF gelernt hast geändert?

Die Scala geht von 1 bis 5. Wo würdest du dich einordnen?

Eine 1 steht für „Ich habe mir sehr viel im Bereich Lernen zugetraut“. Eine 5 bedeutet „Ich fand, dass ich gar nicht gut lernen kann“. Mit den Zahlen dazwischen kannst du deine Antwort abstufen.

a. Wie war dein Selbstvertrauen in Bezug auf Lernen vor dem Schulbesuch im BFmF? Was hast du dir selbst zugetraut?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich kann sehr gut lernen				ich kann überhaupt nicht gut lernen

b. Wie war es während des Schulbesuchs im BFmF?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich kann sehr gut lernen				ich kann überhaupt nicht gut lernen

c. Wie war es nach dem geschafften Abschluss?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich kann sehr gut lernen				ich kann überhaupt nicht gut lernen

d. Wie ist es heute?

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich kann sehr gut lernen				ich kann überhaupt nicht gut lernen

- 67. Wenn Du rückblickend auf dein Leben schaust, glaubst du, dass dein Leben anders verlaufen wäre, wenn du damals nicht den Abschluss im BFmF hättest machen können?**

ja ☐

nein ☐

Wenn ja, was wäre anders? **Kreuze höchstens 3 Kästchen an!**

- ☐ Ich wäre unselbständiger.
- ☐ Ich hätte weniger Selbstbewusstsein.
- ☐ Ich hätte keine Berufsausbildung.
- ☐ Ich wäre ein ganz anderer Mensch.
- ☐ Ich wäre abhängiger von anderen.
- ☐ Ich hätte weniger Anerkennung.
- ☐ Ich hätte weniger Geld.
- ☐ Ich wäre unzufriedener.
- ☐ Ich würde weniger verstehen, wäre dümmer.
- ☐ Ich wäre ungebildeter.
- ☐ Ich könnte meine Kinder nicht so gut im deutschen Umfeld erziehen.

-
- 68. Hat diese Lernerfahrung deine Einstellung zum Lernen geändert?**

ja ☐

nein ☐

Wenn ja, wie? **Kreuze höchstens 3 Kästchen an!**

- ☐ Lernen ist wichtig im Leben.
- ☐ Ich bin offener geworden.
- ☐ Ich bin an gesellschaftlichen Dingen interessierter.
- ☐ Ich verstehe vieles besser.
- ☐ Ich habe keine Angst mehr vor Lernsituationen.
- ☐ Man sollte so viel wie möglich lernen.
- ☐ Lernen bringt Erfolg.
- ☐ Lernen macht selbstbewusst.
- ☐ Ich versuche meinen Kindern eine positive Einstellung zum Lernen zu vermitteln.
- ☐ Lernen gehört zu meinem Leben.

-
- 69. Wenn du Kinder hast, was unterscheidet deine Erziehung am meisten von der Erziehung deiner Eltern? Kreuze soviel an, wie du willst!**

- ☐ Ich lege mehr Wert auf Bildung.
- ☐ Ich lege mehr Wert auf die deutsche Sprache.
- ☐ Ich lege mehr Wert auf die türkische Sprache.
- ☐ Ich lasse meinen Kindern mehr Freiheit.
- ☐ Ich unterstütze meine Kinder mehr.
- ☐ Ich helfe ihnen mehr bei den Hausaufgaben.
- ☐ Ich lege mehr Wert auf die Religion.
- ☐ Ich lege mehr Wert auf bildende Freizeitaktivitäten, wie Sportclub, Musik, etc..
- ☐ Ich achte mehr auf die Freunde meiner Kinder.
- ☐ Ich lege mehr Wert auf guten Kontakt zu den Lehrern.
- ☐ Ich kontrolliere mehr den Schulerfolg meiner Kinder, um schlechte Noten zu verhindern.
- ☐ Ich bin eher bereit Geld für den Schulerfolg meiner Kinder auszugeben (z.B. Nachhilfe).

nein ☐

nein \square

nein ☐

nein ☐

71. Gibt es noch etwas, was du unbedingt mitteilen möchtest? Hier hast du die Gelegenheit dazu!

[illegible]

Vielen Dank für deine Mitarbeit !!!!!!!!!